



Universidade de Brasília

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

ROGÉRIO PEREGRINO BRAGA CÔRTEZ

**O USO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS NA IMPLANTAÇÃO DE PROJETOS
NO CEMNB 01**

**BRASÍLIA
2015**

ROGÉRIO PEREGRINO BRAGA CÔRTEZ

**O USO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS NA IMPLANTAÇÃO DE PROJETOS
NO CEMNB 01**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob a orientação da Professora-orientadora Mestre Cristina Azra Barrenechea e da Monitora-orientadora Mestre Mariana Marlière Letti.

**BRASÍLIA
2015**

ROGÉRIO PEREGRINO BRAGA CÔRTEZ

**O USO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS NA IMPLANTAÇÃO DE PROJETOS
NO CEMNB 01**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

Brasília, 19 de dezembro de 2015.

Mestre Cristina Azra Barrenechea
UnB/SEEDF
(Professora-orientadora)

Mestre Mariana Marlière Letti
UnB/SEEDF
(Monitora-orientadora)

Mestre Isa Sara Rêgo
(Examinadora externa)

Aos meus pais, que são meus eternos professores.

À minha esposa, educadora, que educa minhas dores todos os dias.

Aos meus professores, que apontam a meta e a estrela.

Aos meus alunos e a meu filho, que me renovam as esperanças.

À minha profissão, ao giz, à lousa e ao **apaga-dor**, que é capaz de apagar a dor que a humanidade “deveras sente”.

AGRADECIMENTOS

A todos que participaram desse meu momento de formação continuada: meus colegas de fórum, minhas coordenadoras/tutoras e minha família.

Em especial, agradeço a meus alunos. Agradeço por eles terem-me ensinado que o aluno não é o fim da prática pedagógica, mas o começo de encontros vivos, duradouros e mágicos.

Não há enganos. Os acontecimentos que recaem sobre ti, por muito desagradáveis que sejam, são necessários para que aprendas aquilo que precisas aprender. Cada passo que dás é necessário para chegar ao local que escolheste.

Richard Bach (A ponte para o sempre).

RESUMO

A realização deste trabalho teve por objetivo avaliar como o desenvolvimento de projetos, mediados por meio de recursos audiovisuais, impactou o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que estão concluindo o terceiro ano do ensino médio ou que já concluíram esse ano, no Centro de Ensino Médio do Núcleo Bandeirante 01 (CEMNB 01), escola pública do Distrito Federal. O instrumento utilizado para coleta de dados foi um roteiro semiestruturado baseado em um processo “comunicacional”, dentro de um grupo focal. Durante a pesquisa, observou-se, também, que o CEMNB 01, portanto, não pode ser pensado como um ambiente distanciado da realidade biopsicossocial, mas um lugar onde há uma gama enorme de processos interativos, e os recursos audiovisuais surgem como expressão desses processos. Os alunos também observaram uma dimensão diferente da ferramenta audiovisual: de extensão da subjetividade humana. Outro aspecto apontado foi que esses recursos realmente impactaram o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, modificando ou reiterando a sua visão de mundo, respeitando-se as individualidades e as realidades vivenciadas por cada um que participou da pesquisa. Finalmente, destaca-se que esses recursos devem ser incorporados cada vez mais à escola, agregando a ela várias instâncias do processo de ensino-aprendizagem. Assim, os recursos audiovisuais continuarão a impactar as individualidades do CEMNB 01.

Palavras-chave: Recursos audiovisuais. Projetos. Processo de ensino-aprendizagem. Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 REFLEXÕES SOBRE O TEMA.....	13
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
3.1 A necessidade aguça o engenho.....	18
3.2 Os recursos tecnológicos e a formação em sala de aula.....	20
3.3 Novas tecnologias, novas pedagogias.....	22
3.4 Conceituando o uso de recursos audiovisuais.....	23
3.5 A interface da educação tecnológica e o cognitivo humano.....	27
3.6 Os “ruídos” no aprendizado dos recursos tecnológicos e audiovisuais	31
3.7 Desafios, PPP e etimologia rumo à autonomia dos meios audiovisuais	33
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	39
4.1 Caracterização da pesquisa.....	39
4.2 Os instrumentos de coleta de dados.....	39
4.3 Análise dos dados.....	42
4.4 Caracterização da escola.....	44
4.5 O projeto alvo da pesquisa e seus subprojetos.....	45
4.6 Subprojetos Africanidades e Redescobrando a Leitura na Emoção das Artes.....	46
4.7 A pesquisa.....	47
4.8 Percurso para a análise de dados.....	48
5 CONCLUSÃO.....	70
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICES.....	83
APÊNDICE A – Roteiro de pesquisa para os 3 grupos focais.....	83
APÊNDICE B – Transcrição dos grupos focais.....	84

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que, no Brasil do início do século XX, o ensino médio era visto como etapa final e necessária para o mundo do trabalho. Apontava, de forma linear e unilateral, como, quando e onde dever-se-ia ensinar. “Ensino-ferramenta”, bruto, frio, letárgico. Formar cidadãos prontos a escolher uma profissão, mão de obra especializada. Ensino imediatista/empirista/racionalista. O aluno deveria ser receptivo às regras e às técnicas educacionais. A inter-relação entre o sujeito-objeto, o “apreender-se”, o contestar surgiu com releituras e novos modelos epistemológicos, como as correntes construtivistas que consideravam não o objeto de estudo em si, mas os condicionantes biopsicossociais-ideológicos-tecnológicos do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, também, aconteceu com o ensino em Brasília, após os anos 80. Redescobriu-se, releu-se Paulo Freire, Vygotsky, Valon e Piaget. Ressuscitaram-se algumas ideias de Anísio Teixeira, e o ensino médio do Distrito Federal ganhou mais contornos. Atualmente, em sintonia com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei Federal nº 9.394/96 –, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e com o Plano Nacional de Educação (PNE), conceitos, como o de reorganização do espaço e do tempo, de novas estratégias de ensino-aprendizagem e de humanizar-se, fazem parte do cotidiano escolar. O método cedeu lugar ao processo, ao se construir, constantemente, o contexto histórico, sempre buscando a perspectiva da renovação de potencialidades do “ser”.

Atrelados a essa “nova” visão de resignificação de ideias e ideais, vieram os atropelos e as constantes mudanças de regimes educacionais que, recentemente, desembocaram na “semestralidade”. É verdade que se superou o umbral das relações frias entre professor-aluno-comunidade, no Distrito Federal, e se entrou em outra fase: a de perceber o que é melhor para a escola e para os seus vários atores e realidades, a de perceber que não se está voltando a repetir processos, a reiterar fórmulas e a disseminar poderes.

Vive-se a fase da formação continuada e integral, da autonomia entre os professores, no entanto, sabe-se do quanto alguns destes são resilientes às novas tecnologias. Em latim, *resiliens* significa “ricochetear, pular de volta”, de *re-*, “para trás”, mais *salire*, “pular”. Essas duas forças, a de inquietar-se, do modelo

educacional proposto, e a de “ricochetear” a antigas formas de ação, estão presentes nas escolas de ensino médio. Resta saber qual está sobressaindo.

A construção desta monografia contextualiza-se em uma dessas escolas de ensino médio do Distrito Federal: o Centro de Ensino Médio do Núcleo Bandeirante 01 (CEMNB 01), que acredita, por meio do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), no aluno integral, autônomo, participante, fruto da práxis pedagógica. O CEMNB 01 recebe alunos oriundos de muitas cidades, como o Núcleo Bandeirante, o Riacho Fundo I, o Riacho Fundo II, a Candangolândia, a Samambaia, o Recanto das Emas, o Park Way, a Vargem Bonita, entre outras. Apesar de ser uma escola reconhecida por essas comunidades e de manter um *status quo* de escola a ser seguida, esses atributos não tornam fácil o processo de ensino-aprendizagem nessa unidade de ensino, pois, com clientela tão diversificada, com várias realidades biopsicossociais, experimenta-se, cotidianamente, vários problemas.

Para contextualizar este trabalho, é interessante salientar que o PPP do CEMNB 01 traz, como referência, preparar o aluno para enxergar quatro concepções: de mundo, de sociedade, de ser humano e de educação. Na primeira, o aluno deve caminhar para a mudança social, por meio de interações e da busca do conhecimento, em um mundo globalizado; na segunda, modificar a sua existência e a do coletivo, dialeticamente, por intermédio da busca de uma sociedade igualitária, reflexiva, democrática, integradora e crítica; na terceira, buscar alternativas para superação do individualismo, por meio de um movimento dialético e de grupo; e, na quarta – e mais importante para a contextualização deste trabalho –, destaca-se que

o processo educacional deve contemplar um tipo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes “cristalizados” e desemboque em um processo de produção e de apropriação de conhecimento, possibilitando, assim, que o cidadão torne-se crítico e que exerça a sua cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação da realidade. (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 9).

É a partir da leitura do PPP do CEMNB 01 que surge a pergunta norteadora deste trabalho: como o desenvolvimento de projetos, mediados por recursos audiovisuais, influenciou o processo de ensino-aprendizagem dos alunos concluintes do CEMNB 01?

Essa indagação surge, pois, em nenhum momento, no PPP da escola, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é colocado como um processo de apropriação de conhecimentos, cidadania ou criticidade. Apenas no tópico do PPP que trata do Laboratório de Informática essas tecnologias aparecem como ferramenta:

A escola possui um laboratório informatizado com 20 computadores conectados à internet. Os alunos são estimulados a utilizar as ferramentas de informática de forma criativa e relacionadas aos diversos saberes. Além disso, a secretaria, coordenação, sala de recursos, biblioteca e administração também estão informatizadas com acesso à internet sem fio de 5MBPs, mantida pela APAM/CEMNB. (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 17).

O próprio documento torna-se paradoxal, na medida em que logo após o discurso de que os “alunos são estimulados a utilizar as ferramentas de informática de forma criativa e relacionadas aos diversos saberes” estrutura-se a ressalva: “reorganização do atendimento da sala de informática, reservas para professores e alunos/Março a Dezembro” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 22).

O laboratório não está sendo utilizado. Então, outra questão surge: onde, realmente, estão sendo usados os recursos audiovisuais? Foi Paulo Freire, em 1986, que disse que o discurso formador faz a escola ser respeitada, ser enxergada em seu espaço. Ele fala também que na “materialidade do espaço” é que surge a pedagogia indiscutível. Assim, apesar de não existir um espaço especial para o desenvolvimento de projetos audiovisuais, estes acontecem, mesmo que esporadicamente, e são os professores do CEMNB 01 que ditam e materializam esse espaço. Transcendem a falta de material, as desculpas rotineiras, a falta de espaços físicos e, a partir desses recursos, avaliam, recriam, melhoram seus projetos.

Segundo Belloni (1999), o uso de recursos tecnológicos poderão revolucionar a pedagogia da mesma forma que a Imprensa de Gutemberg ajudou a revolucionar a educação. Neste microcosmo, que é o CEMNB 01, urge desvelar nessa unidade de ensino médio o que se entende pelo uso desses recursos audiovisuais? Sabe-se que várias serão as opiniões, pois o processo de ensino-aprendizagem depende da “vontade pedagógica” de quem ensina, de quem propõe o meio de ensino. Ainda de acordo com esse autor, a “boa” Pedagogia é que inspira, que consigo traz muito mais nas metodologias e nas estratégias de ensino, do que propriamente no uso de recursos tecnológicos.

Sabe-se, ainda, que a introdução dos recursos tecnológicos nas escolas públicas do Distrito Federal surgiu como elemento inovador e motivador do ensino, como ferramenta poderosa de interação, aperfeiçoamento e qualificação do indivíduo, mas a evolução contínua dessas ferramentas aumentou exponencialmente os recursos disponíveis como ferramenta de interação em uma sala de aula. Destacam-se o celular e os “*kits* multimídia”, projetor e som, disponíveis na rede pública do Distrito Federal, em algumas escolas. O CEMNB 01 possui três.

Espera-se que nesta pesquisa também se elucide como, no CEMNB 01, os professores que utilizam tecnologias audiovisuais, em sala, fazem para trabalhá-las sem a tecnologia disponível para todos na escola. Quais as saídas encontradas por eles para que esse processo aconteça efetivamente?

Ressalta-se, aqui, que seria impossível responder esses questionamentos se não fosse considerado, neste trabalho, auscultar o chão da escola. Se os meios tecnológicos são interatividade/diálogo, por natureza, na sociedade atual, como desconsiderá-los como elemento de pesquisa, mesmo que incipientes? Segundo Jordão (2009), a utilização das mais diversas tecnologias acontece cada vez mais cedo. Com menos de dois anos, as crianças já têm acesso ao *tablet* ou ao computador; aos quatro, já reconhecem cores e jogos; e, pouco depois, já escolhem o que querem mesmo sem saber ler ou escrever. Essas crianças apreendem o mundo de forma diferente, os “nativos da era digital” interagem de forma muito mais eficiente com diversos estímulos simultaneamente e cabe aos educadores reconhecerem essas características, adequando novas estratégias de ensino-aprendizagem para essa geração que desponta.

Paulo Freire afirma, em um de seus escritos – Educação como prática da liberdade (1989, p. 43) –, que uma sociedade em transição guarda em suas entranhas “A temporalidade, transcendência, consequência e a criticidade”. Por isso, é importante que se contextualize os professores e os alunos do CEMNB 01, que se alinhem as percepções do uso dos mais variados meios tecnológicos, na construção do que estes entendem como recursos audiovisuais, e se o fim desse processo, que é o educando, está sendo reconhecido.

Além dos relatos aqui expostos, resta também pesquisar o nível de interatividade que esses processos audiovisuais são submetidos, quando da interação deles nas construções de projetos recentes na escola. Segundo Soares,

Concluimos por meio do nosso trabalho com o novo meio (internet) que a comunidade educativa – com os professores a tomar parte em igualdade de condições com seus alunos – é a chave do êxito de todo o processo. (SOARES, 2000, p. 12, tradução nossa).

Será que mesmo o CEMNB 01 sendo reconhecido na comunidade e os professores desenvolvendo atividades/projetos, partindo de momentos em que os recursos “telemáticos” estão sendo utilizados, esses professores estão-se tornando facilitadores intelectuais, emocionais e gerenciais do processo de ensino-aprendizagem, de forma equilibrada, concisa?

Moran (1998, 2000) e Kenski (2003) acordam, em alguns de seus trabalhos, se professores e alunos estiverem dispostos a aprender, quer seja no espaço virtual, audiovisual ou presencial, podem romper com as estruturas formais preestabelecidas. Basta que queiram interagir, fazendo o uso dos elementos tecnológicos que estejam à disposição.

Para se avaliar como o desenvolvimento de projetos, mediados por recursos audiovisuais, influenciou o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do CEMNB 01, será realizada pesquisa, junto aos alunos, objetivando identificar quais os impactos causados pelo uso de recursos audiovisuais em seus projetos e se o uso de recursos audiovisuais nos projetos escolares promoveu uma mudança positiva no processo de ensino-aprendizagem, segundo os estudantes, bem como analisar de que forma os recursos audiovisuais foram utilizados nos projetos desenvolvidos.

Eis o contexto sociopolítico-cultural-educacional no qual este trabalho vai se desenvolver. Será um breve relato de como estão sendo utilizados os recursos midiáticos neste microcosmo educacional, se é que estão sendo trabalhados de forma coerente, e como esses recursos estão interferindo na construção dos muitos saberes, qual o seu impacto, o rumo, a criticidade, a formação e, quem sabe, a autonomia do educando do CEMNB 01.

2 REFLEXÕES SOBRE O TEMA

Considerar a prática docente no ensino médio, nos últimos anos, é constatar que o discurso prima muito mais para o fracasso do que para autonomia do aluno. Várias questões contribuem para o discurso do fracasso: a diminuição da carga horária, restringindo a “rotina” entre alunos e professores; a falta de infraestrutura da rede de ensino; a precariedade dos ambientes escolares ou mesmo a falta de preparo dos docentes, para a aquisição de novos meios educacionais. A questão é: quando outros meios de prática docente podem contribuir para a autonomia dos alunos? É aí que entra o uso dos recursos audiovisuais (as TICs) como “ponte”, no CEMNB 01, para mediar processo de ensino-aprendizagem. Os eixos norteadores, propostos pela LDB, rejeitam a ideia de repetição, de padronização, de convencionalismo, como metodologia de ensino. Se as mídias “instantâneas”, por intermédio de celulares, televisões e músicas, são apropriadas, de tal forma a fazerem parte indissociável da vida de grande parte da população brasileira, por que não utilizá-las como ferramenta em sala de aula, na escola? Adaptando-se à visão de Lück (2000), torna-se fácil enxergar porque o uso das várias mídias faz-se necessário como “ponte” nas escolas de ensino médio. O fracasso/sucesso escolar depende do modo como se enxerga e se participa da sociedade. Segundo Lück,

no geral, em toda sociedade, observa-se o desenvolvimento da consciência de que o autoritarismo, a centralização, a fragmentação, o conservadorismo e a ótica do dividir para conquistar, do perde-ganha, estão ultrapassados, por conduzirem ao desperdício, ao imobilismo, ao ativismo inconsequente, à irresponsabilidade por atos e seus resultados e, em última instância, à estagnação social e ao fracasso de suas instituições. (LÜCK, 2006, p. 30).

Para Kenski (2007, p. 46), as tecnologias aliadas ao processo de ensino-aprendizagem apontam para as mais diversificadas possibilidades, transcendendo os espaços físicos educacionais. Para isso, é importante desvelar-se o que vem a ser, especificamente, um meio audiovisual, para os professores e para os alunos do CEMNB 01, pois, tentando conhecer ou apreender o objeto de conhecimento, fica mais fácil adaptá-lo ao processo para o qual ele vai ser destinado. É, pelo caminho do diálogo, da curiosidade e da descoberta, que se despertam a atenção, o se aprender “com”, a vontade de buscar a autonomia. Segundo Delors (2001, p. 91), esse tipo de aprendizagem, ressignificada na escola, pode ir além do “meio

tecnológico”, pode tornar-se finalidade da vida humana. Porque “meio” é ferramenta, que pretende vislumbrar o mundo que rodeia a escola, já finalidade iria além da mera compreensão. Tocaria os laços do prazer da compreensão, do descobrir, do reconhecer-se.

Então, o que seria a utilização dos recursos audiovisuais em uma sala do CEMNB 01? A partir da premissa anterior, fica claro que se é de ação humana e tecnológica que se está falando, se é do ser humano interagindo e influenciando as relações biopsicossociais, por meio dos meios tecnológicos, então, fica claro que recursos audiovisuais são mais uma ferramenta do ser humano e que, para dominá-los, é preciso reconhecê-los, escutá-los, repeti-los. É preciso, sobretudo, dominá-los. E, ao contrário do que se pensa, ao se tentar dominar essa “multidão” de multimeios, que se apresenta na realidade escolar do Distrito Federal e, em particular, no CEMNB 01, é que o educando não se exime de aprender ou apreender o que está sendo proposto uma vez que, segundo Kenski (2007), não existe momento determinado para se dizer que se aprendeu tudo ou que não se quer aprender. Quanto mais se estuda, mais se aguça a curiosidade, mais se tem a aprender e a se estudar.

Belloni (2001) desenvolve uma pesquisa voltada para a dualidade e para importância da mídia na educação. Ao mesmo tempo, as mídias podem ser tanto o recurso pedagógico, audiovisual, como alvo de estudos complexos e multidisciplinares, cinema, internet. Todos os dois, apesar da gama de interações que permeiam, podem ser interligados e estudados como um só caso, um só objeto.

No entanto, estarão os alunos do CEMNB 01 preparados para interagir, para interpretar esta vastidão de mídias, de recursos audiovisuais? Jameson (1995) reitera que o capitalismo contemporâneo está saturado de mensagens e signos, em que os valores e as prioridades reais são invertidos, e a cultura representa o elemento mediador. Há, na escola, “rios” de informação não escolares, fluindo de celulares, de computadores, que servem de meio de interação entre os estudantes. Por serem meios de multimídia e por estarem na “moda”, grande parte da informação, em potencial, não é filtrada, analisada, reconhecida. Há a ferramenta, mas pouco se usa de sua potencialidade pedagógica. Essa gama de informações, imagens, vídeos e sua influência são fonte de preocupação de estudiosos e educadores. Green e Bigun (1995) cogitam o termo “alienígenas em sala de aula”.

O CEMNB 01 estará preparado para essa sociedade de imagens? Para essa mudança de significação que impele a escola para outras compreensões epistemológicas e de escolarização, para outros princípios de organização e de relações subjetivas? Os alunos dessa unidade diferem dos outros alunos da rede pública?

Para o desenvolvimento desta monografia, é necessário considerar que, de certa forma, os recursos audiovisuais funcionam como uma “ponte”, um elemento mediador entre os homens. Para explorá-los, é importante que a escola reconheça esse paradigma, o qual funciona, segundo Debord (1997), como fetiche, tornando a vida humana um espetáculo. Já Forquin (1993) evidencia os meios tecnológicos como meio de interação, socialização do indivíduo, educação no sentido amplo do termo.

Se interação pode ser entendida como comunicação efetiva, então, ela é meio de aprendizagem, conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores e poderes que transitam pelos vários meios tecnológicos presentes, no CEMNB 01, de forma “extraclasse”, e que formam o que todos reconhecem como cultura escolar.

Tem-se de reconhecer, por meio da pesquisa, aqui proposta, a possibilidade dessas novas várias leituras de signos e símbolos neste microcosmo escolar. Paulo Freire, no artigo “A importância do ato de ler”, retrata a valiosa experiência com suas primeiras leituras.

[...] Ao ir escrevendo este texto, ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que se movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”. [...]. (FREIRE, 1986, p. 113).

Por isso, a importância do estudo de como os recursos audiovisuais estão sendo utilizados no CEMNB 01, ampliando a “palavra mundo” freiriana. Cabe saber, também, se essa escola ressignifica essas relações, transcende o conteúdo pelo conteúdo, toma pelas mãos essa espécie de “alfabetização visual”, explora a experiência dos ditos “alienígenas”, segundo Grenn e Bigun (1995).

É necessário que se faça, neste estudo, um recorte, mesmo que rapidamente, nas relações de poder dessa escola, inferindo, após a pesquisa, com alunos e professores, de que modo a insistência nos conteúdos, pelos conteúdos, têm interferido na aprendizagem, na ressignificação e na projeção de novos métodos de ensino. Faz-se necessário descobrir se os professores estão procurando esse tipo de “alfabetização midiática”, se estão investindo em sua formação continuada,

se estão construindo, segundo Sultan (1992) e Kellner (1995), as condições de os alunos enxergarem o mundo criticamente, entendendo os mecanismos de interpretação e assimilação de imagens. Faz necessário, ainda, perguntar-se o porquê de se realizar esta pesquisa sobre o uso de recursos audiovisuais no CEMNB 01, se, no PPP da escola, não existe referência explícita ao uso diferenciado das TICs?

Abrir-se-á, após este trabalho, campo para novas lacunas a serem preenchidas com outras leituras de mundo, como as leituras de novos recursos tecnológicos, como a leitura de imagens, sons de toda a sorte.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Vive-se a era da tecnologia em todas as instâncias sociais. E a escola não foge a essa regra. Também está conectada diretamente ao mundo, por intermédio das redes de computadores e dos meios de comunicação de massa. Sabe-se que as tecnologias da informação têm papel essencial na organização, mobilização, cultura e aprendizado das sociedades, quer por permitir a elaboração, armazenamento ou difusão das muitas tecnologias, quer por ditar os meandros da nova cultura. Hoje, não cabe o ensino ditatorial, setorial, frio, distante. Antes de tudo, a abordagem da escola deve ser permeada de estratégias que levem o aluno a refletir esse mundo “globalizado digitalmente”, aumentando as chances de esse educando reconhecer a sala de aula, o professor, as várias matérias e, principalmente, o outro, o colega, como coadjuvante de sua evolução pessoal.

Os recursos audiovisuais podem ser usados como poderosa ferramenta de intervenção, mediação e motivação das várias habilidades e competências dos alunos. É uma “ferramenta” que pode fomentar, de maneira real e imediata, abstrações que não seriam possíveis com a lousa e o pincel, rompendo com os paradigmas do “mais do mesmo”.

Apesar de representar essa “ferramenta” que rompe com o “ordinário” em sala de aula, a educação brasileira persiste em um paradoxo. Propõe os meios tecnológicos como nova prática educacional e, ao mesmo tempo, oferece resistência forjada nas relações de poder, institucionalizadas nas escolas, nas salas, entre os alunos e pelos professores. Anísio Teixeira inferia que uma escola não pode ser escola de “tempo parcial” ou escola de letras, de iniciação intelectual, ou só para o trabalho. Mas a escola deve ser, antes de tudo, formadora de hábitos, da prática, do conviver e do participar (TEIXEIRA, 2007).

Os subitens, a seguir, que tratam do quesito epistemológico desta monografia, tentarão, mesmo que de forma incipiente, desvelar essas várias realidades que cercam o processo de ensino-aprendizagem, pautado nas TICs e no uso de recursos audiovisuais no ensino brasileiro e nas escolas do Distrito Federal, enfatizando, finalmente o CEMNB 01, alvo primeiro desta monografia.

3.1 A necessidade aguça o engenho

O provérbio português “a necessidade aguça o engenho” reflete a necessidade humana de sobreviver às adversidades. Essa capacidade de inventar ferramentas vem desde que o homem surgiu, nas mais simplórias de suas necessidades, da caça e da coleta. Quanto mais evoluía, mais surgia a necessidade de inventar ferramentas que o ajudasse nas suas tarefas. Não há como separar o uso da tecnologia da própria evolução humana. Este conceito também se funde com o conceito de cultura, pois, segundo Damásio (1996), a tecnologia é o contexto biopsicossocial-organizacional, operando para que surja uma nova invenção, que possa ser aplicada para um determinado fim, individual ou social. O corpo e a mente, segundo o neurologista, trabalham desde o nosso nascimento para que se reaja às adversidades. São as emoções que guiam as decisões humanas, os chamados “guias internos”. Os atos de alimentar-se, estudar ou comer, atos simples, às vezes imperceptíveis, são norteados pelas ações cognitivas e afetivas, boas ou ruins, e são essas “impressões” que fazem com que o homem molde, entenda e questione o mundo segundo o seu engenho tecnológico.

A palavra tecnologia, do grego *tekhnē*, “relativo à arte, aos trabalhos de artesão”, derivou, posteriormente, para *tekhnē* mais *logos*, “estudo, tratado, palavra”. É certo que bem antes de essa palavra ter surgido na língua grega, o homem de Neandertal, em cerca de setenta mil anos da era cristã, já utilizava elementos que o auxiliavam em sua sobrevivência. Alguns autores acreditam que o maior salto na evolução da tecnologia esbarra na descoberta dos meios energéticos. O fogo seria o primeiro elemento a dar um salto qualitativo na vida dos homens.

Damásio (1996) também ressalta que o desenvolvimento da técnica advinda da ciência é ruim. Ela pode erguer as duas facetas, tanto boa como perniciosa, tudo depende de qual elemento norteador ela persegue. O autor atribui a segunda faceta ao mundo moderno, que vem distanciando-se das atitudes de respeito, fascinação, amor e vontade de proteger que a ciência permite.

Para surgir, a tecnologia depende de vários fatores: mudanças climáticas, sociais, políticas, culturais. Segundo Rocha (2004), duas grandes revoluções marcaram o desenvolvimento da tecnologia. Primeiro, a revolução agrícola ancestral e, depois, a revolução industrial, com o domínio sobre as máquinas a vapor. O autor

afirma que a evolução da história da humanidade baseou-se em duas grandes revoluções: a agrícola e a industrial. E, atualmente, com o avanço das tecnologias da informática, das telecomunicações, surgiu a terceira revolução: “a revolução da informação”, da “telemática”.

O desenvolvimento das tecnologias “telemáticas” não se baseou somente nas ciências, mas no ser humano. Há de se entender desenvolvimento humano como desenvolvimento da subjetividade. Primeiramente, tentou-se evidenciar que o entendimento de tecnologia seria a soma das aplicações de uma “ferramenta” dentro de um contexto social e cultural. No entanto, considerando Licklider (2001), pode-se ampliar a compreensão entre o homem e o artefato: a máquina. A tecnologia pode exercer uma simbiose, em que a máquina funciona como elemento cooperante durante os procedimentos cognitivos dos sujeitos, ampliando a sua concepção do uso da tecnologia na sociedade. Esta vai-se desenvolver agora de acordo com as “lógicas sociais”.

Segundo Damásio (2011), as “ciências”, as artes, a história, a criatividade e o amor não existiriam, se não existisse a subjetividade humana apontando para a racionalidade. Para ele, poucas coisas são tão maravilhosas como a consciência. Sem a consciência, sem uma mente dotada de subjetividade, o ser humano não teria como saber de sua existência, tão pouco racionalizar o que pensa. A subjetividade foi o caminho revolucionário para a expansão prodigiosa e o caminho evolucionário da linguagem humana.

Essa afirmação coloca a tecnologia como “ferramenta” que surge do subjetivo do homem e que, a partir dela, este constrói e idealiza a sociedade. Os sentimentos, segundo as teorias por ele preconizadas, são experiências mentais que abrem as portas para toda a sorte de aprendizagem, para a delimitação de projetos e de futuro. Sem a formação da consciência, não seria possível a regulação da vida humana.

Nesse contexto, é interessante se fazer um exercício mental: o de retroceder ao passado e tentar imaginar os índios vendo as primeiras caravelas aportarem no Brasil, ou os americanos vendo a primeira embarcação a vapor cruzando o Rio Mississippi. O relógio de pulso, o vapor, a eletricidade, o avião, a vitrola, o cinema, o computador, a bomba atômica. Quais desses feitos só estariam

no imaginário humano tal qual o sonho de Ícaro, se não houvesse a incessante vontade humana de transgredir sua psiquê?

Focault (2003) diz que a reflexão do homem sobre a sua vida, sobre as suas escolhas existenciais e de conduta levam as “técnicas de si”:

[...] os procedimentos, que, sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimentos de si por si [...]. (FOCAULT, 2003, p. 109).

Os movimentos sociais também modificam a relação do homem com a técnica. Hobsbawn (1969) descreve a “desorientação” que a Revolução Industrial apregoou aos homens e a oportunidade ao desenvolvimento de cada um e do desenvolvimento tecnológico. Ele descreve que o desenvolvimento tecnológico mudou o modo de vida dos homens daquela época além do que se podia enxergar, destruindo o modo de vida e, ao mesmo tempo, deixando os homens “livres” para descobrirem novas “oportunidades”, novos caminhos, “se pudessem ou se soubessem como”.

Foi a vontade de mudança que permitiu que o subjetivo fosse consubstanciado em realidade concreta, palpável. A ação de imaginar fez com que a tecnologia represente, hoje, a “imagem e semelhança” do seu criador em vários espectros da ciência, na medicina, nas artes, na mecânica ou na computação.

Evidencia-se, portanto, que o “engenho tecnológico”, dependeu da necessidade humana, subjetiva por essência.

3.2 Os recursos tecnológicos e a formação em sala de aula

Levando, ainda, em consideração o pensamento de Hobsbawn (1969), que enxergou na “desorientação” da Revolução Industrial um caminho de “oportunidades”, a ser seguido por homens que “pudessem ou soubessem como” “fazer” o seu futuro, evidencia-se que estes deveriam enxergar o processo educacional, a evolução por meio do estudo/pesquisa como oportunidade única.

Sabe-se que a LDB apregoa que a educação é parte de vários processos formativos e que a escola é um desses lugares em que esses processos desencadeiam-se:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p. 9).

E se a tecnologia avançou no campo educacional faz-se necessário uma análise desse campo na formação humana. Moran (2005) afirma que, se a tecnologia avança de forma extraordinária, também se faz necessário existirem educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas entusiasmadas, curiosas, que saibam usar do diálogo para motivar e, por conseguinte, enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Educar é ajudar a desenvolver todas as formas de comunicação, todas as linguagens: aprender a dizermos, a expressarmos claramente, a captar a comunicação do outro a interagir com ele. É aprender a comunicarmos verdadeiramente: a ir tornando-nos mais transparentes, expressando-nos com todo corpo, com a mente, com todas as linguagens, verbais e não verbais, com todas as tecnologias disponíveis. (MORAN, 2007, p. 17).

Vivencia-se a era da “convergência tecnológica na educação” brasileira, em que os recursos “multimídias” estão “na moda”. Faz-se necessário entender que o conceito de multimídia é complexo, pois, em uma teoria moderna, para ser multimídia, deve-se apostar na fragmentação, no compartilhamento, na diversidade de possibilidades e interação dos meios de comunicação. Quer seja um filme, computador, videogame, internet.

O termo multimídia é corretamente empregado quando, por exemplo, o lançamento de um filme dá lugar, simultaneamente, ao lançamento de um videogame, exibição de uma série de televisão, camisetas, brinquedos, etc. Neste caso estamos à frente de uma estratégia multimídia. (LÉVY, 1999, p. 65).

Alguns questionamentos surgem ao se propor uma “Educação Multimídia”, desde a capacidade dos educadores de selecionar os meios tecnológicos adequados para serem “transportados” para um ambiente de aprendizagem, até a forma como esses meios serão absorvidos, questionados e interpretados pelos alunos. Instala-se, dessa forma, um paradoxo educacional. Ao mesmo tempo em que se quer ensinar por meio do uso dos novos recursos tecnológicos impostos socialmente, “os sistemas educativos encontram-se hoje submetidos a novas restrições no que diz respeito a quantidade, diversidade e velocidade de evolução dos saberes” (LÉVY, 1999, p. 169).

Esses sistemas educativos têm o poder de instaurar uma nova cultura educacional e de transmissão de saberes. Nesse aspecto, Lévy (1999) acredita que a evolução multimídia contribui no desenvolvimento humano, inclusive nos processos de exteriorização e nos processos cognitivos, como imaginação, percepção e raciocínio.

Cabe à escola quebrar esse paradigma, o qual, de certa forma, reconhece os meios midiáticos impostos, mas, ao mesmo tempo, restringi-los, diminuindo a “velocidade e a evolução dos saberes” que podem ser compartilhados.

3.3 Novas tecnologias, novas pedagogias

Como jogar uma partida de futebol se não existem regras explícitas? O mesmo princípio pode ser considerado quando se fala de ferramentas educativas. O recurso multimídia é um processo que precisa de orientação. Como a escolha individual do aluno é subjetiva, perde-se muito em uma aula na qual estão presentes recursos audiovisuais se a orientação do professor não for dirigida com um objetivo específico. Qual o objetivo se quer atingir com aquele recurso? Respondendo a essa pergunta, o professor cria uma linha de comunicação eficaz com seu alunado, proporcionando a confiabilidade do que se ensina e estreitando esses laços de “combinados”, em uma atividade pedagógica. Lévy (1993) considera que, se há “confiança/combinados” no processo de ensino-aprendizagem, o “hipertexto” ou texto “multimídia” adequa-se perfeitamente aos moldes educativos, pois acredita que o aluno, oferecidos os meios suficientes para sua confiabilidade, envolve-se pessoalmente no processo de ensino-aprendizagem. Paralelamente a esse pensamento, Nóvoa (1991) reitera que a formação acadêmica, por si só, não leva a ações inovadoras de ensino-aprendizagem. É preciso, segundo o autor, que os que fazem ou refletem sobre o processo educacional tenham consciência desse fato, para que não se criem o que ele chama de “mistificações realidades educacionais”.

Sendo esses sistemas altamente interativos – recursos audiovisuais x computador e net –, as ideias vão-se multiplicando e multiplicam-se, substancialmente, os processos cognitivos tanto do aluno quanto do professor. Por isso, novas tecnologias pedem novas pedagogias. Lévy (1999) reflete que um novo estilo de pedagogia deve refletir tanto as aprendizagens personalizadas quanto

as coletivas em rede. O professor deve tornar-se um “animador das inteligências coletivas” em vez de um mero “distribuidor” de conhecimentos.

O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos valores dos saberes, a meditação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (LÉVY, 1999, p. 171).

Mas de nada adiantarão essas premissas se não houver elementos norteadores, de conteúdo preestabelecido, discutido e reeditado pelo grupo de educadores. Segundo Consenza e Guerra (2011), o cérebro precisa, para desenvolver certas capacidades específicas, de aprendizado. Por isso, não adianta reeditar pedagogias antigas para novas tecnologias. As técnicas “multimídias” têm de partir da premissa de perguntas simples, como o porquê de se utilizar recursos tecnológicos dentro de sala, se esses recursos surtem o efeito desejado, se vêm carregados de conhecimento significativo. São esses simples questionamentos que farão surgir os elementos norteadores de uma educação multimídia.

3.4 Conceituando o uso de recursos audiovisuais

O neologismo “audiovisual” nasceu da fusão resultante de “áudio”, do latim *audire*, ouvir, e de “visual”, do latim *videre*, ver, enxergar. Surge da transição do cinema mudo para o falado, na década de 30, nos Estados Unidos da América. No entanto, é, após a Segunda Guerra Mundial, que o corpo docente entra em contato com esse termo aplicado às linhas educacionais.

Paralelamente à história pós-Segunda Guerra, surge a Escola Nova como uma tentativa de se democratizar o sistema de ensino pelo grande desafio que se colocava à frente da escola: o pressuposto da escolarização de todas as classes sociais. Esse espírito escolanovista pôde ser visto em pensadores como Freinet, Montessori e Edgar Dale.

Montessori foi influenciada pelas teorias de Rosseau, baseando seu método na totalidade da personalidade da criança. A criança seria livre para deliberar, ter iniciativas e escolher de maneira independente. O professor, segundo Montessori, deveria observar muito para dirimir as capacidades psíquicas dos alunos e teria as seguintes características: “[...] ensina pouco, mas observa muito; além do

mais, sua função consiste em dirigir as atividades psíquicas das crianças bem como seu desenvolvimento fisiológico” (MONTESSORI, [1969], p. 156).

A autora, influenciada pelo pensamento de Rousseau, acreditava que na criança havia o “germe da alma humana”, que, no estudo dessa, haveria a possibilidade de o adulto ressignificar a sua vida, solucionando seus problemas sociais e individuais.

Do mesmo “filão de pensamento”, Freinet acreditava que a escola deveria ser destituída da condição de “templo” para um “canteiro de obras”. Os trabalhos nela propostos deveriam ser desafiadores, recuperando, assim, sem fragmentar o processo de ensino-aprendizagem, os aspectos intelectuais e sociais. O recurso audiovisual seria uma importante ferramenta tal qual “a aula passeio”, as “rodas de conversa” e o cinema, que deveria ser usado na educação das crianças. O interessante de se enxergar na teoria de Freinet é como o cinema poderia, segundo ele, ser utilizado no mundo inteiro. A aula poderia ser dada em qualquer lugar do mundo sem prejuízo ao docente, pois o cinema é uma linguagem universal. Essa teoria foi intitulada pelo pedagogo de “invariantes pedagógicas” (FREINET, 1988).

Segundo Godoy (2008), Edgar Dale, educador americano, contribuiu, com o seu “cone de experiências”, para a instrução, por intermédio do uso de recursos audiovisuais e de uma metodologia específica, e a análise do conteúdo dos filmes. Sua teoria baseava-se em uma hierarquização dos recursos tecnológicos, que partiam dos de menor abstração, mais concretos, para os de maior abstração, menos concretos. A aula expositiva seria uma aula de difícil entendimento, dado seu alto grau de abstração, daí a importância, por exemplo, dos recursos audiovisuais como ferramenta de interação.



Figura 1: Tipo de cone de experiência (Edgar Dale).
Fonte: Colégio Master Cuiabá, 2014.

Conceituar as bases da educação no Distrito Federal e o uso de tecnologias educacionais a serviço do professor e do educando é reviver Anísio Teixeira. Suas concepções do uso da tecnologia em benefício do sujeito vão ao encontro com o espírito escolanovista, citado anteriormente. Teixeira mudou a concepção de educação no Distrito Federal, à época já ditava as bases de uma educação moderna, que primava pelo homem e sua cultura, que rejeitava o ensino pelo ensino, tornando o sujeito aprendiz crítico, autônomo. Este enxergava também que não podia se desvincular os meios tecnológicos do humano, pois a ferramenta tecnológica compreendida somente como meio seria esvaziada de significação humana. Anísio Teixeira trabalhou juntamente com McLuhan, canadense, filósofo, pensador e teórico da comunicação e juntos enxergavam, na tecnologia eletrônica, a possibilidade de o homem conceber a era da “aldeia mundial” e suas implicações na vida do humano. Em um dos livros de McLuhan, Anísio Teixeira prefacia:

A novidade dos nossos tempos tumultuados, com o início da era eletrônica em substituição à mecânica e tipográfica de nossa extinta era moderna, pela maior transformação tecnológica de toda a história, será a de que vamos entrar na nova era tribal da aldeia mundial pelos novos meios de comunicação, mas agora em contraste com os nossos antepassados espontaneístas e semiconscientes, em estado de alerta, como diz McLuhan (McLUHAN, 1972, p.13).

Anísio Teixeira considerava a educação e a cultura como os meios necessários para transpor os “tempos tumultuados” e ressignificá-los, pois o homem, ciente de si, seria capaz de revisar seus conhecimentos, conceitos, valores e mudar o foco de sua vida. Segundo ele, cultura tecnológica era um conceito relativamente novo e, para isso, seria necessário um grande esforço de consciência humana em prol da significação desse processo. Assim, o ser humano conseguiria relativizar as extensões desse novo modelo tecnológico e até onde os sentidos e os poderes o alcançariam.

[..] Mas, como a cultura é algo dinâmico, em constante mudança, o homem somente pode tomar consciência da mesma pelo esforço extraordinário da educação. E essa educação não pode fazer dele o inseto especializado da espécie, mas o homem capaz de controlar todo o processo de sua vida. E jamais será isto possível se a educação apenas o especializar para a produção e suas ocupações pessoais. Há a necessidade de habilitá-lo para muito mais do que isso. Habilitá-lo a compreender e dirigir a cultura em que está mergulhado e em que vive, a fim de poder aceitá-la e adaptar-se a ela, ao mesmo tempo, contribuir para sua constante revisão e reforma. Para este tipo de educação, teremos de voltar ao tempo em que a educação era a busca da sabedoria – da “arte da vida”, ainda na expressão de Whitehead – e não apenas do saber especializado que precisa para seu trabalho produtivo. (TEIXEIRA, 1971, p. 16-17).

Em relação aos recursos audiovisuais na sociedade, Anísio Teixeira (1971) preludiava uma “terceira onda” ou “vaga cultural” que mudaria as relações dos meios de comunicação de massa bem como os desejos de educação, cultura e, principalmente, as relações sociais.

Com o tempo e a evolução midiática pós-Anísio Teixeira, juntaram-se outros pensadores e documentos para significar a “educação para as tecnologias” no Distrito Federal. A LDB e os PCNs articulam como a tecnologia deve ser vista na educação do Distrito Federal:

As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis. (BRASIL, 2000, p. 11-12).

As estruturação dos estudos nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas e ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, em uma base comum da LDB, permitiram que, além da mobilidade interdisciplinar, o ensino do Distrito Federal não se fragmentasse. Passa-se, então, a se ensinar nas dimensões investigativas, de compreensão de mundo e de contextualização do meio. As tecnologias “midiáticas” e os recursos audiovisuais representam o passado, o presente e o futuro e são partes importantes do desvelamento do universo humano.

O estreitamento entre a linguagem de Anísio Teixeira na formação da “identidade” e o uso das tecnologias nas escolas do Distrito Federal manteve, durante os anos, o discurso de equidade educacional e promoção do sujeito.

É preciso, pois, entender os princípios das tecnologias da informação e educação, a fim de não só promover o desenvolvimento tecnológico do País com vistas à competição política e internacional, mas também desenvolver uma consciência crítica sobre as possibilidades existentes para a solução de problemas pessoais, sociais ou políticos, utilizando-se dos instrumentos existentes para esses fins. (BRASIL, 2000, p. 11-12).

Tanto os PCNs, como a LDB, tratam o uso das tecnologias e dos recursos audiovisuais como “sistemas de linguagens”. Essas linguagens encontram-se privilegiadas e destinadas à coordenação pedagógica, nas escolas públicas do Distrito Federal, em constante leitura, releitura e crítica, rumo a resignificação em sala de aula.

Os PPPs, no Distrito Federal, bem como o currículo que trata do ensino das tecnologias audiovisuais em sala devem embasar-se, primordialmente, nos documentos que os norteiam:

“O currículo”, enquanto instrumentação da cidadania democrática deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. Nessa perspectiva, incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea:

- aprender a conhecer;
- aprender a fazer;
- aprender a viver;
- aprender a ser. (BRASIL, 2000, p. 15-16).

3.5 A interface da educação tecnológica e o cognitivo humano

É importante que se saliente o processo educacional em que a simples interação professor-aluno aconteça não é suficiente para garantir avanços significativos da aprendizagem. Segundo Marques (1999), a educação deve ser baseada no “interdiscurso”, no diálogo entre os sujeitos, para que se garanta a construção do conhecimento, baseado na realidade, no cotidiano, no pessoal e no coletivo. Tudo isso interagindo com saberes previamente estipulados. A troca de experiências entre professores e alunos seria de extrema importância na construção do “saber pedagógico, dos novos significados dos saberes. É pelo entendimento dos “vários discursos”, que surgirão as ações de “parceria” e os “professores-pesquisadores”, embuídos de fundamentar uma “comunidade científica”.

Por isso, o uso de recursos audiovisuais e de tecnologias educacionais tem de ser a “interface” com o sujeito na educação. Segundo Lévy (1994, p. 42), “as tecnologias intelectuais estão ainda nos sujeitos, através da imaginação e da aprendizagem”. Nota-se, então, que as tecnologias aplicadas à educação deveriam ser apontadas como “ponte”, aliadas às “tecnologias intelectuais”, e facilitar a aprendizagem do indivíduo. Este seria o objetivo central do processo de aprendizagem midiática.

O uso das tecnologias na educação deve estar apoiado numa filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes oportunidades de interação e, principalmente, a construção do conhecimento (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

Considerando que essas tecnologias educacionais são elementos importantes de interação e que influenciam, como já visto, sobremaneira, o sistema cognitivo humano, estas tem de ser mediadas pela figura do professor, pois, como já exposto, o simples contato do aluno com o meio educacional não garante aprendizagem significativa. Lévy (1999) relata que é impossível separar o humano do seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo.

Dessa forma, faz-se necessária uma estrutura sólida para essa “ponte”, em que a interlocução/mediação do professor é primordial, desde que haja preparação e intencionalidade do que se quer apreender. Ainda segundo Lévy, a interface homem/máquina designa o conjunto de aparelhos e de matérias que permitem a comunicação entre os seus usuários, ampliando o conceito de “ponte” e elevando-o à categoria de “cibercultura”.

Atualmente, nas “ciberculturas”, estão presentes os meios tecnológicos existentes no processo educativo: do computador, net, aos recursos audiovisuais, em sua extensão ilimitada. Mas, para que isso aconteça, é preciso que se conheça e se medeie a ferramenta tecnológica a fim de se promover um ensino “comunitário”.

Para a cibercultura a conexão é sempre preferível ao isolamento. A conexão é um bem em si. Como Christian Huitema disse muito bem, é horizonte técnico do movimento da cibercultura é a comunicação universal: cada computador do planeta, cada aparelho, cada máquina, do automóvel à torradeira, deve possuir um endereço na Internet. Este é o imperativo categórico da cibercultura. (LÉVY, 1999, p. 127).

Também se faz necessário que a escola esteja preparada para receber estes multimeios, tendo de reorganizar seus espaços e os currículos para receber o programa da cibercultura.

O programa da cibercultura é o universal sem totalidade. Universal, já que a interconexão deve ser não apenas mundial, mas quer também atingir a compatibilidade ou interoperabilidade generalizada. Universal, pois no limite ideal do programa da cibercultura qualquer um deve poder acessar de qualquer lugar as diversas comunidades virtuais e seus produtos. (LÉVY, 1999, p. 132).

A “interface” aluno x meio audiovisual, aluno x cibercultura, será melhor tanto quanto a escola estiver preparada no campo físico-pedagógico para receber essas “novas” linguagens; portanto, é importante que se diminuam também as diferenças e as relações de poder entre os gêneros. Eliot (2013) destaca estudos que apontam que adolescentes talentosos são fruto de associações de ambos os gêneros, isto é, quando os gêneros trabalham sem a constante estereotipação, estes beiram à inteligência e a excelência acadêmica. Quanto mais cedo os cérebros de ambos os gêneros receberem “bons exemplos”, mais chances de se ter meninos e meninas com excelentes sinapses em desenvolvimento, equilibrando assim suas habilidades.

Para Eliot,

O cérebro muda quando você aprende a caminhar e a falar; o cérebro muda quando você armazena uma nova lembrança; o cérebro muda quando você se dá conta de ser menino ou menina; o cérebro muda quando você se apaixona [...]. A plasticidade é a base de toda a aprendizagem [...] E, na infância, o cérebro é ainda mais plástico, ou maleável, do que em qualquer outro estágio da vida – criando redes neurais em grande medida de acordo com as experiências que vivencia, desde a vida pré-natal até a adolescência. (ELIOT, 2013, p. 14).

É coerente que qualquer sistema escolar tenha sua base epistemológica do ensino de tecnologias audiovisuais baseada no currículo e no PPP. Mas, é importante salientar, segundo Freire (1998), que, para se formar essa “interface”, não se pode somente transferir conhecimento, devem-se criar elementos para sua produção e construção. “Não há docência sem discência”. O aprendizado se encontra dos dois lados da educação. O professor ensina e aprende ensinando. Nesse contexto, faz-se necessária também a construção de um currículo para a utilização dos meios audiovisuais:

Um currículo é o que dizemos e fazemos... Com ele, por ele, nele. É nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado. É a compreensão de nossa temporalidade e espaço. Um “espectro” que remete a todos os nossos outros, e exprime nossa sujeição ao “Outro” da linguagem. Um currículo é a precariedade dos seres multifacéticos e polimorfos que somos. Nossa própria linguagem contemporânea, que constitui uma pletera de “eus” e de “não eus”, que falam e são silenciados em um currículo. (CORAZZA, 2001, p. 14).

Esse “novo sistema” de se pensar a educação por meio de recursos multimídias deve também reconhecer a “unidade de ação” de todo processo pedagógico e de seus participantes. Deve-se entender essa “unidade” como mesma linguagem, a qual deve permear todo o processo de ensino-aprendizagem. Mas,

para que isso aconteça de forma gradativa, é preciso que o professor seja reconhecido e que este também reconheça os seus pares. Um professor inserido em uma escola participativa deve, segundo Perrenoud,

- organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- administrar a progressão das aprendizagens;
- conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- trabalhar em equipe;
- participar da administração da escola;
- informar e envolver os pais;
- utilizar novas tecnologias;
- enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- administrar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2000, p. 14).

E, enfrentando todas essas premissas, deverá o professor reconhecer a sua emoção, além de controlá-la, reconhecê-la, administrá-la. Cabe ao professor “timoneiro” em educação, desenvolver sua intuição, bom gosto e senso estético no uso de novas mídias:

será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A Internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode ajudar-nos a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender. (MORAN, 2000, p. 63).

Em contrapartida, a escola também deve desenvolver seu “bom senso”. As pessoas responsáveis pela parte “burocrática” escolar devem reconhecer a humanidade e a diversidade do professor. Segundo Nias (1991), o professor é, antes de tudo, um ser humano com toda a sua multiplicidade, e uma parte dessa multiplicidade é que se torna o professor. E a escola tem o dever de reconhecer esse paradigma.

E, neste caminho de “interface” aluno-máquina, que muitos caminhos são ora escutados, ora deixados de lado. O currículo desejável tende à flexibilidade dissocia a sua construção do desenvolvimento social, do tempo e do momento histórico. Os professores, os alunos e a escola deverão ser agentes individuais e coletivos nesse processo. Seriam indivíduos coletivos para selecionar/normatizar os acordos de convivência, o trabalho e a pesquisa nas “cibercurturas”; deveriam assumir, democraticamente, os espaços dos conteúdos de sala de aula, contribuindo para a autonomia do indivíduo, na medida que enxergariam na “interface” do coletivo os problemas a serem resolvidos e pleiteariam as soluções baseadas em suas críticas.

3.6 Os “ruídos” no aprendizado dos recursos tecnológicos e audiovisuais

Uma escola que esteja se preparando para o ensino de meios audiovisuais, de meios tecnológicos deve enfrentar os “ruídos” comuns ao processo de ensino-aprendizagem. Deve-se entender a palavra ruído, do latim *rugitus*, em referência aos animais ferozes, que não se aninham e rugem uns para os outros. Assim acontece com o processo de ensino-aprendizagem de novas tecnologias, principalmente quando estas aparecem envoltas em fórmulas imediatistas de correção de fluxo pedagógico.

Santos (2008) afirma que o ensino de meios educacionais inovadores não deve vir “goela abaixo”, pois os professores rejeitam os processos educacionais entremeados de racionalidade excessiva, massificados, repressivos, considerando, pois, o lúdico, como estratégia lícita no processo de ensino-aprendizagem, e as novas exigências da educação.

Outra ação que aumenta o “ruído” na apreensão dos meios midiáticos pela escola é esclarecida por Veiga:

[...] enfatizar o processo didático sob a perspectiva relacional significa analisar suas características a partir de quatro dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. A ausência de articulação dessas quatro dimensões do processo didático nas coordenações e na sala de aula pode ter relação com a inexistência de uma proposta de formação continuada e trabalho coletivo na escola, bem como com as perspectivas de formação inicial do professor, tanto no magistério como nas licenciaturas. (VEIGA, 2004, p. 18).

Para construir-se uma escola que atenda às várias exigências das várias “ciberculturas”, é preciso que se entenda o individual, a identidade e a realidade presente no ambiente escolar. Não existirão ações pró-ativas em benefício da implantação de projetos midiáticos se não houver o “mínimo” do coletivo na escola. Dois autores vão além das dimensões educacionais, fazendo-se necessário o reconhecimento das várias realidades humanas. A primeira teoria que conhecer para se reconhecer os “ruídos” na aprendizagem é de Munanga:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994, p. 177-178).

A segunda é de Novaes:

É importante perceber que o conceito de identidade deve ser investigado e analisado não porque os antropólogos decretaram sua importância (diferentemente do conceito de classe social, por exemplo), mas porque ele é um conceito vital para os grupos sociais contemporâneos que o reivindicam. (NOVAES, 1993, p. 24).

Os ruídos acontecem quando não se reconhece o outro como partícipe, como um aliado e como um crítico, quando não existe “unidade de ações pedagógicas” na escola, quando o aluno não é o fim do meio educativo. Para que se diminua o impacto desses ruídos, é necessário o entendimento do tempo/espço escolar, para que se possa enxergar os “fins da educação”, para que se identifiquem os grupos hegemônicos da escola e que se possa instaurar a crise, boa crise que incita a mudança. Reconhecer também este processo dialético da prática, da realidade, do processo pedagógico que pode ser doloroso, mas é essencial para a saúde dos projetos em tecnologia. Essas forças hegemônicas sempre existirão, constituindo-se por afeto, por interesses comuns, por habilidades, por questões políticas ou por questões de “sobrevivência” dentro da escola.

Para Martins,

contextualizar, portanto, é esta operação mais complicada de descolonização. Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões “locais” e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao *status* de “questões pertinentes” não por serem elas “locais” ou “marginais”, mas por serem elas “pertinentes” e por representarem a devolução da “voz” aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente. (MARTINS; LIMA, 2001, p. 31).

Esse tipo de postura por parte dos educadores pode incitar novas atitudes proativas, facilitando a interação de projetos midiáticos: “Muito se tem falado sobre o sofrimento dos professores. Eu, que ando sempre na direção oposta, e acredito que a verdade se encontra no avesso das coisas, quero falar sobre o contrário: a alegria de ser professor” (ALVES, 1994, p. 8).

As crises no reconhecimento de atividades educativas inovadoras são urgentes e necessárias. Urge que existam discrepâncias a serem resolvidas, pois a escola não é estática. Escola é sinônimo de discrepância, de diferenças. Para ABRAMOWICZ, (1997), a escola pode não ser a resposta para tudo, mas pode se doar mais. Acolhendo as diferenças pode-se engendrar uma pedagogia que não se resguarde diante das “estranhezas” do outro. Assim, a aprendizagem ocorrerá

sempre, desde que a pedagogia proponha-se a se relacionar de forma diferente do usual, inovadora diante dos novos conhecimentos, da comunidade, dos tipos humanos, formando-os de forma menos dócil e disciplinada.

3.7 Desafios, PPP e etimologia rumo à autonomia dos meios audiovisuais

Quais desafios que a política educacional e a gestão democrática da escola pública brasileira terão de desvelar para que seus fundamentos “germinem” de forma profícua e duradoura? Como conseguir distinguir a função social da educação dos direcionamentos controladores do capital? Como separar a aquisição de conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais direcionadas do fazer político-pedagógico? E como, finalmente, transformar o processo democrático escolar em verdadeiro processo “gestacional”?

Sabe-se que o processo democrático educacional brasileiro, único em sua forma, cheio de nuances e especificidades, ora esvaziado, ora repleto, ora escondido, ora ampliado, pelo delinear de nossa recente história, apresenta-se na escola pública em diversos momentos, mesmo quando o processo democrático esteve ameaçado. Na verdade, a escola pública, mesmo com as relações de poder, discriminação e diferentes ideologias, nunca perdeu o “germe da democracia”. Mesmo que em processo ibernativo, encontrado quase extinto em experiências espaçadas, ele esteve sempre presente. E, com o processo de redemocratização do país e o recente reconhecimento da importância do fortalecimento das políticas públicas pelo Estado, as discussões de como esse “germe” deve ser “disseminado”, “gestacionado” está ganhando “paragens nunca dantes imaginadas”.

Diante de tantas incógnitas, faz-se necessário delinear e encampar estudos vários sobre este processo “gestacional” de como, onde e quando deve ser intensificado. Neste estudo, a continuidade, a implementação normativa, unificadora, universal, homogeneizadora do processo educacional ficarão à margem do fio condutor do pensamento. Palavras como “estranhamento”, “empatia”, “comunidade”, serão ressignificadas, pois se entende, aqui, que o processo “gestacional” e democrático, único, complexo e, principalmente, subjetivo precisa ser embasado por conceitos de significação subjetiva.

E como reconhecer, ressignificar, religar esse “germe da democracia” e das políticas públicas engajadas?

Em um primeiro momento pelo estranhamento que é a forma de distanciar ou estranhar o comum, o necessário, o ordinário, como se aprende o mundo; para isso, é necessário que a formação continuada, os aspectos subjetivos dos múltiplos sujeitos envolvidos, tocados, pela escola, e o uso da tecnologia, em sala de aula, sejam reforçados. O estranhamento somente se corporificará se a forma singular de ver e apreender o mundo, se as manifestações culturais específicas da comunidade, onde a escola se apresenta, e, principalmente, se o respeito ao indivíduo forem concebidos como lei “inviolável”, premissa primeira para o alargamento de uma nova visão. É por intermédio do estranhamento que as ideias pré-concebidas sobre o mundo, as relações, a construção e a desconstrução de saberes são vivificadas.

Foucault (1976) preconizava que o estranhamento era o aprimoramento de novas identidades, considerando as novas práticas sociais, nas sociedades liberais avançadas. Os novos roteiros de “subjetivação” antecipariam, assim, as novas estratégias biopolíticas na sociedade contemporânea.

Os “formalistas russos” também reforçaram a ideia de estranhamento. Leia-se em Vigotsky:

Existe criação não apenas onde têm origem os acontecimentos históricos, mas também onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, por insignificante que esta novidade possa parecer se comparada com as realizações dos grandes gênios. Se somarmos a isso a existência da criação coletiva que reúne todas essas pequenas descobertas insignificantes em si mesmas da criação individual, compreenderemos quão grande é a parte de tudo o que foi criado pelo gênero humano e que corresponde à criação anônima coletiva de inventores desconhecidos. (VYGOTSKY, 1991, p. 11).

No segundo momento pelo carisma, pela empatia: por que os processos educacionais e as políticas públicas ora são repletas, ora esvaziadas de significação? Talvez a palavra carisma possa nortear este processo.

Entende-se o carisma, na maior parte do tempo, no sentido teológico. No Novo Testamento, *khárisma* significa favor, benefício, graça. Mas, para Freud, o carisma é diferente de um processo afetivo. Ele é um procedimento intelectual. Mediante esse procedimento, imaginar-se no lugar do outro é uma habilidade para entender suas ideias, suas ações, seus desejos, seus sentimentos (FREUD, 1980). Já para Max Weber (2004) existe o que ele denomina de “dominação carismática”,

um ideal apenas de valor aproximativo da realidade que nada mais é que a relação de forças, dissimuladas em que tanto o dominante quanto o dominado se percebem. Portanto, para Weber, o carisma é sustentado pelo período de tempo que o “dominador” “receber conhecimento e for capaz de satisfazer o seguidor”.

Considerando essas duas proposições, é notório que durante a formação das políticas públicas em educação e nas relações do processo de formação do professor, dos projetos a partir dos meios audiovisuais, da gestão democrática, das políticas públicas, estas foram “esvaziadas” de carisma. E é perceptível que esse “esvaziamento” não sustenta a satisfação do professor ou o processo democrático. Para que essa “graça” seja percebida no processo de “germinação” escola/professor/coordenador/comunidade/Estado, a habilidade de imaginar-se no lugar do outro tem de tornar-se frequente. E mais: a percepção da multiplicidade de desejos, do carisma, da empatia tem de ser vivenciada por todos.

As inteligências múltiplas têm de estar a favor do processo “gestacional” da escola pública, são elas que representam o “germe da democracia”. Sabe-se que a palavra gestão originou-se de germe, “germinar”, do latim *germen*, derivado de *gen-men*, “broto, crescimento, descendência”, e, para que o carisma gere continuidade, “descendência”, é preciso que ele seja cultivado por meio das “inteligências emocionais”, subjetivas, carregadas de experiências, simbologias, cultura e significação. É pela empatia e pelo carisma que se ampliarão os horizontes do processo educacional e a reboque desse processo, deverão surgir experiências que resgatem a inteligência emocional, a saber:

1. Autoconhecimento emocional – reconhecer as próprias emoções e sentimentos quando ocorrem;
2. Controle emocional – lidar com os próprios sentimentos, adequando-os a cada situação vivida;
3. Automotivação – dirigir as emoções a serviço de um objetivo ou realização pessoal;
4. Reconhecimento de emoções em outras pessoas – reconhecer emoções no outro e empatia de sentimentos;
5. Habilidade em relacionamentos interpessoais – interação com outros indivíduos, utilizando competências sociais;
6. Organização de grupos – habilidade essencial da liderança, que envolve iniciativa e coordenação de esforços de um grupo, bem como a habilidade de obter do grupo o reconhecimento da liderança e uma cooperação espontânea;
7. Negociação de soluções – característica do mediador, prevenindo e resolvendo conflitos;

8. Empatia – capacidade de, ao identificar e compreender os desejos e sentimentos dos indivíduos, reagir adequadamente de forma a canalizá-los ao interesse comum;
9. Sensibilidade social – capacidade de detectar e identificar sentimentos e motivos das pessoas. (WIKIPEDIA).

O terceiro e último momento é representado pelo reconhecimento normativo, que rege o processo educacional, sua importância e quando esse deve ser **ressignificado** para a construção de políticas públicas verdadeiramente democráticas.

Um projeto político educacional, voltado para as tecnologias da educação, deve afastar-se das ideologias esvaziadas; antes de tudo, representar as “peculiaridades” da comunidade escolar; representar a abertura dos “portões” da escola para outros saberes “desinstitucionalizados”, aliviados das relações verticalizadas e com os desejos de seus participantes, pois, para Anísio Teixeira: “a democracia sem educação e educação sem liberdade são antinomias, em teorias, que desfecham, na prática, em fracassos inevitáveis” (TEIXEIRA, 1936 apud GOUVEIA NETO, 1973, p. 82).

A descendência desse projeto recursos audiovisuais e escola deve nascer, principalmente, do reconhecimento e do empoderamento da palavra público: leis públicas, normas públicas, escola pública.

Quando se pensa na palavra “público”, enxerga-se o termo “do povo” como resposta, no entanto, a palavra não traz em si o “do povo”. “Publico” é a 1ª pessoa do presente do indicativo, do verbo “publicar”, que deriva do latim *publicare*, “tornar público”, de *publicus*, “relativo ao povo”, de *populus*, “povo”, originando palavras como população, popular, povoar e povoamento. A escola tornou-se pública, mas não do público. O professor, mesmo sendo servidor do estado, não tem autonomia nem autoridade para tornar a escola pública, quanto mais para torná-la um espaço totalmente público. A Wikipédia traz a definição de espaço público “como aquele que seja de uso comum e posse de todos”. A escola tornou-se, portanto um espaço de uso comum em detrimento da posse de todos. A situação complica-se mais ainda quando as liberdades e as autonomias não são públicas, o que evidencia e potencializa as violências e as disciplinas mal interpretadas.

A palavra “público” será resignificada neste estudo para “comunitário” ou público não estatal. Segundo João Pedro Schmidt (2010), no trabalho O comunitário

em tempos de público não estatal, tanto o estatismo como o privatismo são modelos de organização política exauridos de significação, não são capazes de resolver as complexidades da moderna sociedade. Urge, assim, nessa nova ordem mundial, o debate sobre modelos políticos inovadores.

Na maioria das acepções, o que é comunitário não é público, pois comunitários são os valores que surgem no seio da comunidade: do latim *communitas*, “comunidade, companheirismo”, de *communis*, “comum, geral, compartilhado por muitos”. Esses valores são erroneamente identificados, normatizados como públicos.

Por isso, é importante que se “enxergue”, reaprenda a norma, pois as ferramentas estatais devem ser oferecidas para que a ressignificação das políticas educacionais não sejam vivenciadas superficialmente, dentro das profundas transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, em que o nosso sujeito aprendiz, alvo maior de toda essa ressignificação, alvo dessas transformações e agente impulsionador de uma futura sociedade, não seja o fim de um projeto estatal/público, mas seja parceiro de uma “comum-idade” escolar, em que o amadurecimento das “conversas e combinados” encontre espaços epistemológicos no dia a dia, em que a formação, a obrigação e a disciplina sejam compartilhadas. Assim, quem o sabe, a comunidade escolar possa coexistir, de forma não fragmentada, imbecilizada, com o seu autoconceito, sua autoimagem, sua autoestima reestabelecidos?

Finalmente, é importante salientar que essas três palavras, aqui relacionadas, em momentos estanques, “conversarão” durante a tessitura do fundo epistemológico e de pesquisa que noetearam este trabalho. Outras palavras surgirão, ora como sinônimas, ora em substituição as primeiras, e nem por isso serão menos “subjetivas”. Como “democratizar a própria democracia”, se se deixa de lado o plano subjetivo das relações? A própria LDB trata o regime normativo e político de forma plural e descentralizada, enxerga nos mecanismos de participação social um modelo institucional cooperativo, a formação de cidadãos como dimensão social pelo exercício da cidadania, ampliando, assim, o número de sujeitos políticos capazes de interferir, a todo o momento, no processo educacional. Mas, principalmente, reconhece que os direitos-deveres nascem dos valores e das “significações” do imaginário coletivo, do biopsicossocial. Por isso, adotar, neste

estudo, o caráter subjetivo das “três” palavras norteadoras. O processo educativo, que ousa preparar os alunos rumo à autonomia e tem, no seu arcabouço, o uso das tecnologias na implantação de projetos, deve surgir da interação do “subjetivo” e do comunitário, pois este processo germinativo demanda paciência e cuidado. Como germinar derivou germe, também derivou degenerar, generoso e regenerar, palavras essenciais nas políticas educacionais do Distrito Federal do terceiro milênio.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa caracteriza-se como exploratório-descritiva, com a abordagem qualitativa. Segundo Roesch (1999), a pesquisa qualitativa é a que melhor mede as reações entre as variáveis de causa e efeito ou o resultado de algum sistema (o uso de recursos audiovisuais) ou projeto. Segundo Triviños (1987), o enfoque puramente positivista é rompido pela pesquisa qualitativa, cedendo lugar “à consciência” do sujeito pesquisado. A caracterização fenomenológica é colocada em primeiro plano, e o alvo principal da pesquisa é a descrição desta monografia. Também caracteriza-se como pesquisa de campo, uma vez que, para a obtenção de dados, são utilizados grupos focais. Segundo Marconi e Lakatos (1999, p. 85), a pesquisa de campo pode ser utilizada para adquirir de forma rápida e precisa informações/conhecimentos relativos a um problema para o qual se procura uma resposta.

A metodologia utilizada é o estudo por meio de grupos focais, método escolhido, pois o objeto de pesquisa, o “problema”, deve ser entendido/estudado dentro de seu contexto (escola). Tem como “ferramenta” principal as entrevistas e as múltiplas fontes de evidências da “teoria” estudada. O estudo de caso é um importante instrumento pedagógico que “força” o entrevistado a raciocinar, argumentar e refletir sobre sua realidade biopsicossocial. Segundo Marconi e Lakatos (1999), ao se delimitar um grupo focal se enumerará mais facilmente os fenômenos ligados às pessoas ou às coisas pesquisadas, e suas características comuns, como sexo, faixa etária, preferências, serão mais facilmente delimitadas.

4.2 Os instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados são roteiros semiestruturados. Segundo Godoy (1995, p. 58 a p. 63), a entrevista semiestruturada é a mais indicada para este estudo, por não “quantificar” simplesmente os dados recolhidos, mas por buscar compreender o fenômeno, partindo-se dos envolvidos no processo, por isso, faz-se necessário partir de

questionamentos básicos, ancorados em teorias/hipóteses que sustentem a pesquisa. Esse tipo de pesquisa é basicamente descritiva, fundamentada em um processo “comunicacional” do grupo focal. Segundo Godoy ainda afirma que “não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações” (GODOY, 1995, p. 63).

Esse método foi escolhido por possibilitar a obtenção de grande quantidade de dados, em pequeno espaço de tempo. O roteiro de pesquisa (Apêndice A) é composto por 10 questões, direcionadas ao corpo discente e na reunião com os grupos focais. Gil (2002) afirma que o questionário é um método rápido e eficaz para a coleta de dados, em um curto espaço de tempo.

Para a constituição de grupos focais são considerados alguns critérios:

- a. O grupo deve possuir algumas características homogêneas, uma vez que, segundo Barbour (2009, p. 87), devem os grupos focais ser homogêneos “em contexto de vida”, ter faixa etária próxima, mesmo envolvimento com as tecnologias e projetos estudados.
- b. Um roteiro deve ser adotado, pois, segundo Gondim (2002, p. 6), deve primar pela fluidez da discussão, evitando o mínimo de intervenções do moderador.
- c. Os discentes só participam da pesquisa qualitativa, de modo a ajudar a apontar os tópicos principais do roteiro a ser adotado na coleta de dados dos grupos focais.
- d. Segundo Gatti (2005, p. 36), o pesquisador/moderador pode, ao final de cada grupo focal, aplicar um questionário. O questionário sugerido é semiestruturado e propicia a exposição individual de cada sujeito por escrito, principalmente daqueles que não se sentem à vontade para conversar com o pesquisador, de modo a enriquecer a pesquisa e os dados coletados.

Os sujeitos que participaram dos 3 grupos focais foram selecionados segundo os seguintes critérios:

- a. um grupo focal, de, no máximo, 12 alunos, que estudaram no CEMNB 01 e já terminaram o ensino médio;

- b. um grupo focal misto, de, no máximo, 12 alunos, que estão terminando o ensino médio, no CEMNB 01, ou que já concluíram o ensino médio;
- c. um grupo focal, de, no máximo, 12 alunos, que estão concluindo o ensino médio no CEMNB 01.

O viés metodológico apoiado no estudo de grupos focais baseia-se na tentativa de se clarear os objetivos desta pesquisa, na facilidade de obtenção de dados e no curto espaço de tempo destinado ao tema proposto.

É importante salientar que, apesar da facilidade aparente, segundo Gomes (2005), esse processo de pesquisa envolve aspectos humanos de alta complexidade, pois se refere às diferentes dinâmicas das relações humanas e grupais.

Esse tipo de pesquisa social, o grupo focal, foi aplicado, pela primeira vez, por Merton, Fisk e Kendall, que publicaram a respeito de suas experiências, em 1956 (WESTPHALL; BÓGUS; FARIA, 1996). O grupo focal possibilita, ao pesquisador/mediador, compreender as dimensões subjetivas de seus participantes. Nesse espaço privilegiado, surge um leque de possibilidades, inclusive de se explicitar as dificuldades cristalizadas no decorrer de um processo humano/social.

Segundo Chiesa e Ciampone (1999), durante o processo de observação deve-se estabelecer etapas, recortes de tempo, para que o acompanhamento do processo grupal efetive-se de maneira ordenada. A sistematização dos grupos focais é dividida em abertura, desenvolvimento e encerramento.

A intenção de se “mesclar” alunos que estão terminando o ensino médio, no CEMNB 01, com os que já o concluíram vem de encontro com o contexto de vida, apregoado por Gatti (2005, p. 36), para se evitar que aconteçam discussões redundantes e intermináveis. Essa “mescla” também visa a ampliar a visão daqueles que participaram do processo de ensino-aprendizagem com a daqueles que o está finalizando neste ano de realização da pesquisa. Também é importante considerar, segundo Gatti (2005), que os grupos focais devem representar o interesse/problema da pesquisa, nesse caso, como o uso de recursos audiovisuais, no desenvolvimento de projetos, impactou o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do CEMNB 01.

Considerando também que somente o uso de anotações não serão suficientes para descrever as interações dos grupos focais foram adotadas gravações, por meio de filmagens, para que o pesquisador/moderador pudesse obter dados imperceptíveis ao recurso textual, como alterações corporais, de voz, de expressões, além de possibilitar futuros registros que passem despercebidos à audição do pesquisador/moderador.

As transcrições dos dados (Apêndice B) bem como as teorizações foram feitas após e durante cada encontro com o grupo focal, pois se pode perder a visão e o contexto das interações, já que, segundo Barbour (2009), os grupos focais tendem a superar as expectativas do pesquisador/moderador.

Nesse contexto, justifica-se a escolha dos grupos focais para a coleta de dados desta pesquisa, pois possibilita estabelecer as relações entre a proposta e os seus objetivos, alavancando, assim, as teorizações que devem-se seguir posteriormente.

Também achou-se necessário aplicar, para as turmas e/ou para os alunos participantes dos grupos focais, um questionário semiestruturado, tendo, como objetivo primeiro, o estudo quantitativo, para fundamentar, posteriormente, o estudo qualitativo proposto nesta pesquisa.

O questionário foi aplicado, na escola com os alunos de terceiro ano, do bloco “B” (semestralidade), do CEMNB 01, para 28 alunos entrevistados, possíveis formandos de 2015 ou alunos que já se formaram em 2014.

4.3 Análise dos dados

A coleta de dados por meio de grupos focais possibilitou perceber, de forma quantitativa/qualitativa, quais os dilemas principais vivenciados por estes grupos de alunos na escola, norteando/embasando as perguntas e os critérios adotados nos encontros com o mediador/professor. Os métodos de estudo grupos focais e pesquisa qualitativa foram selecionados, pois, segundo Guimarães (2006, p. 154), a metodologia de pesquisa pode ser composta por um todo que se interdetermina, envolvendo ações, conhecimentos e dados da área específica e as relações/concepções do sujeito/conhecimento que é objeto de investigação.

Segundo Lèvy (2003), o desenvolvimento das habilidades intelectuais, de extrema importância na aquisição e na repetição de informações, estavam relegadas a segundo plano, cedendo lugar às técnicas orais e escritas de coleta de dados de aprendizagem, tornando a informação/aprendizado repetitivo.

Com o advento da tecnologia, a análise de dados ganhou eficácia e neutralidade. Dessa forma, optou-se utilizar, nos encontros com grupos focais, a videogravação, pois, de acordo com Kenski (2003), esta é um avanço tanto para as práticas educativas como para as ações de pesquisa.

Essa técnica em relação à mera observação de coleta de dados, de forma oral/escrita, é mais eficaz, pois o vídeo pode ser assistido várias vezes. O uso do vídeo faz que a coleta de dados torne-se mais aprofundada, evitando as anotações superficiais das primeiras impressões. Segundo Reyna (1997), esta é a principal diferença entre a observação e a utilização da videogravação.

Com a técnica da videogravação, pode-se chegar aos aspectos mais profundos da pesquisa e, além disso, outros pesquisadores podem fazer uso do material coletado, pois este não se perde. Segundo Mauad (2004), um novo olhar é inserido à pesquisa quando se oferece a imagem, a videogravação, como elemento de vislumbre da transformação das qualidades, características e singularidades do objeto observado. A videogravação melhora sobremaneira a coleta/análise de informações, em relação aos métodos tradicionais. Segundo Kenski (2003), há maior comprovação dos dados em relação aos aspectos subjetivos/humanos quando é utilizada a videogravação.

Por isso, a escolha da análise de dados ser feita partindo-se da videogravação. A interatividade desse meio tecnológico possibilita, segundo Abramowicz (1997), maior relação do professor/monitor com o objeto de estudo, aumentando a capacidade de releitura de comportamentos/attitudes dos sujeitos estudados. Não se trata, pois, de inovar a análise de dados por meio da tecnologia, inserida nos grupos focais, trata-se de melhorar o manejo de informações, primeiro, pelo tempo de pesquisa enxuto; segundo, pelo fato de a videogravação e a anotação dos dados, sendo feitas paralelamente, melhorarem a coleta e a análise de dados. Reiterando Minayo (1998), os métodos qualitativo e quantitativo não são excludentes, complementam-se e evidenciam, de forma mais eficaz, os aspectos do estudo proposto.

4.4 Caracterização da escola

O colégio escolhido para a realização da pesquisa foi o CEMNB 01, localizado à 3ª Avenida, Área Especial nº 4, lotes P/Q, Núcleo Bandeirante, no Distrito Federal, e subordinado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito federal.

É importante destacar que o colégio funciona nos três turnos: matutino, com segundos e terceiros anos; vespertino, com primeiros, segundos e terceiros anos, obedecendo, os dois turnos, ao regime de semestralidade. Já o noturno é formado por um primeiro, um segundo e um terceiro ano de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O CEMNB 01 possui duas salas de vídeo, sendo uma, com capacidade para uma turma, de quarenta alunos, e outra, maior, com capacidade para duas turmas, de quarenta alunos cada.

Possui, também 3 laboratórios, um de Física, um de Química e um de Biologia; uma sala de informática, com 20 computadores; uma biblioteca; uma cantina/cozinha; uma lanchonete; além de 14 salas de aula, que funcionam nos turnos matutino e vespertino, e três salas de aula, no noturno, uma para cada ano do ensino médio, com média de 36 alunos, por turma. Cada sala de aula possui uma TV multimídia instalada e funcionando. O corpo docente do CEMNB 01 é formado por 14 professores, no turno matutino, sendo que 2 são responsáveis pelas aulas de Parte Diversificada (PD) e dividem uma sala de aula.

O universo dos alunos do turno matutino, em que a pesquisa foi realizada, é composto, aproximadamente, por 560 sujeitos, pois, no período da pesquisa, alguns podem ter sido remanejados, sendo que desse montante apenas 18 alunos do terceiro ano perfizeram os grupos focais. Os outros 18 estavam mesclados com ex-alunos que terminaram o ensino médio em 2014. Dentro do universo de 60 sujeitos, somente 28 fizeram parte da amostragem da pesquisa.

Todas as turmas da escola são montadas a partir de uma temática. Como os estados da Federação estão passando por contínuas “reformas” político-sociais, optou-se por nomear as turmas com nomes de estados. Estes alunos pertencem ao bloco 2, estão distribuídos em quatro turmas dentro do modelo da semestralidade e fazem parte dos terceiros anos “Mato grosso”, “Mato Grosso do Sul”, “Rio de Janeiro” e “Rondônia”.

O universo de professores é formado, no matutino, por 13 profissionais dos conteúdos regulares: Português, Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Matemática, Física, Química, Biologia, Artes, Inglês, Espanhol e Educação Física, além de outros 2 que dividem as aulas de PD, como se fosse outro norte para as aulas de Química e Biologia. Desse modo, conta-se um total de 14 professores.

Desde 2010, atendendo à LDB, a escola adotou o regime de semestralidade, que considera “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e que procura conferir a oferta escolar regular para jovens e adultos, “com características e modalidades adequadas às suas necessidades”, garantindo, assim, o acesso de todos à educação.

Os projetos propostos pela escola são reestruturados todos os anos, por intermédio do seu PPP, e fazem parte da estruturação do currículo dos terceiros anos.

4.5 O projeto alvo da pesquisa e seus subprojetos

A escola tem previsto, em seu PPP, seis projetos que deverão estar inseridos no conteúdo anual. São eles:

- a. Projeto Interventivo;
- b. Projeto Geração Científica;
- c. Projeto de Curtas Ambientais;
- d. Projeto de Artes;
- e. Programa Ensino Médio Inovador.

Desses projetos, que estão presentes no PPP do CEMNB 01, somente o Programa Ensino Médio Inovador e os subprojetos ligados a ele serão o alvo desta pesquisa. Os professores idealizadores desse projeto são:

- a. Iracema César (Bacharel e Licenciada em Sociologia, pela Universidade Federal do Ceará, e Especialista em História da África, pela Universidade de Brasília); e
- b. Eronildo Santiago (Bacharel e Licenciado em Filosofia e Mestre em Linguística, pela Universidade de Brasília).

As disciplinas, dentro do regime de semestralidade envolvidas diretamente no Programa Ensino Médio Inovador são: Filosofia, Sociologia, História, Artes e Português.

Os professores responsáveis pela criação dos projetos dentro da proposta desse programa bem como os professores das matérias envolvidas representam o alvo da pesquisa e da coleta de dados, conforme as recomendações estabelecidas por Lakatos e Marconi (1985). Os questionários semiestruturados e aplicados a esses 6 professores são compostos por questões abertas e fechadas, totalizando dez perguntas. As perguntas direcionadas aos discentes obedecem ao objetivo geral desta pesquisa que é avaliar como o desenvolvimento de projetos instrumentalizados, por meio de recursos audiovisuais, na visão dos professores, impactou o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do CEMNB 01.

4.6 Subprojetos Africanidades e Redescobrimdo a Leitura na Emoção das Artes

Segundo Godoy (1995, p. 63), não há compreensão do comportamento humano sem a compreensão do quadro social/referencial em que está presente o indivíduo, no qual este interpreta seus pensamentos, sentimentos e ações. Por isso, faz-se necessário uma descrição do uso dos recursos audiovisuais como ferramenta na criação de subprojetos no CEMNB 01.

Dois subprojetos representam o alvo desta pesquisa, dentro da perspectiva de sua construção por meio de recursos audiovisuais.

a) O subprojeto Africanidades

Nesse subprojeto, na definição dos macrocampos de atuação, das áreas envolvidas e suas respectivas metas, além do acompanhamento pedagógico vinculado às matérias participantes, há a necessidade de se “aguçar o olhar”, para se acompanhar a história das artes, das culturas e da formação étnica do Brasil, seguindo os parâmetros da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o estudo da história e da cultura africana e indígena, promovendo a desconstrução do olhar eurocêntrico, contribuindo, assim, para a construção de uma visão plural e heterogênea, em que as várias etnias têm importância fundamental na formação do Brasil.

b) O subprojeto Redescobrimos a Leitura na Emoção das Artes

Nesse subprojeto, na definição dos macrocampos de atuação, das áreas envolvidas e das suas respectivas metas, além do acompanhamento pedagógico vinculado às matérias participantes, faz-se necessário criar o “senso estético”, no qual a leitura e o letramento são habilidades a serem desenvolvidas. É importante ressaltar que esse subprojeto, que era destinado somente ao turno vespertino, sofreu mudanças, vinculando-se ao subprojeto Africanidades e dando origem a ações que partiram de aulas expositivas e de aulas com recursos audiovisuais, como a peça “Navio negreiro”, apresentada em 20 de novembro de 2014, a peça “Poesia de dentro”, apresentada em 20 de novembro de 2015, e a criação dos seminários de Filosofia e Linguagens, promovidos às quintas-feiras, com o intuito de aprimorar o senso estético e a linguagem dos docentes nestes dois anos.

4.7 A pesquisa

A realização dos grupos focais aconteceu no dia 31/10/2015, na QE 03 Conjunto N, casa 05, Guará 1, no Distrito Federal, com a participação de alunos que estão cursando ou ex-alunos que já cursaram o ensino médio, no CEMNB 01. A proposta primeira era que os grupos focais aconteceriam em três momentos distintos: das 9h às 10h, das 10h10 às 11h10 e das 11h10 às 12h.

Os alunos acharam, por bem e pelo tempo, que todos deveriam participar de apenas um grupo focal, mesmo depois de explicado que o ideal seria grupos de até 12 pessoas. Compareceram 28 alunos dos 30 convidados. Desses 28, apenas 1 não verbalizou suas ideias no grande grupo, mas, durante a confraternização, proposta após o grupo focal, esse aluno perguntou se poderia responder por escrito algumas questões. O pedido foi aceito, e ele foi identificado como o número 28. O nome “aluno” foi escolhido, não por uma questão de gênero, mas para esconder a identidade, se do sexo masculino ou do sexo feminino, dos participantes.

Durante a experiência dos grupos focais, observou-se que os participantes estavam à vontade. É importante registrar que nem todos os alunos responderam a todas as perguntas, mesmo porque não existia obrigatoriedade de resposta de todos. O registro da experiência foi feito por videogravação, utilizando-se 5 câmeras, posicionadas em 5 ângulos diferentes, pois o ambiente em que

ocorreu a videogravação foi uma garagem, sem preparo acústico ideal para tal feito. O material coletado foi guardado para posterior análise do professor/mediador. As respostas que aparecem na análise de dados só registram as respostas dadas pelos alunos que participaram, conforme roteiro de pesquisa utilizado.

4.8 Percurso para a análise de dados

Observando a importância do sigilo dos participantes desta pesquisa, adotou-se a descrição desses sujeitos como aluno 1, aluno 2 e, assim, subsequentemente.

Os dados coletados permitiram criar, por intermédio das perguntas propostas nos grupos focais, categorias de análises, sendo que cada pergunta representa uma categoria a ser analisada. De acordo com essa metodologia, proposta por Regina Aparecida de Moraes, a análise dos conteúdos deu-se partindo-se das categorias/perguntas propostas pelo professor/mediador.

Categoria 1 – A contribuição dos recursos audiovisuais para a formação do estudante.

Para Paulo Freire (1996), a autenticidade real do ensinar/aprender realiza-se quando se atinge o máximo de participação no processo político, ideológico, gnosiológico, pedagógico, estético e ético. A seriedade do ensinar deve-se encontrar com a práxis, para que a “boniteza” do processo de ensino-aprendizagem aconteça. Para ele, a imitação do gesto de ensinar não importava. O que importava era gerar a confiabilidade do aprender, gerando a “coragem” necessária para o educando se expressar.

Nota-se, nas falas dos alunos da categoria 1, essa interação com o audiovisual, em novas e sofisticadas formas de comunicação. Segundo Moran (2000, p. 33-37), pode-se experimentar, sentir o outro e nós mesmos por intermédio do vídeo e da TV. Os aspectos mais importantes para a evolução individual, como os aspectos emocionais, racionais e o próprio desenvolvimento da subjetividade, estariam ligados aos meios tecnológicos pela superposição e interação com o que se vê, do instantâneo e da catarse gerada entre o meio e o público. Nota-se esse

tipo de interação no depoimento do aluno 4: “Eu acho, que tipo assim, se a matéria for muito visual, ela contribui com certeza, porque, por exemplo, no caso de Geografia, se a professora não levasse o Power Point para mostrar uma localização eu ia ficar perdida...”. Mas o aluno vai além, partindo da sua nova experiência no ensino superior, e pontua que, para a continuação da aprendizagem, não só os recursos audiovisuais são importantes, mas partir da prática, ensinada por meio desses recursos, para a teoria de sala de aula é essencial para o seu aprendizado: “que a teoria e a prática no curso superior ele aí por exemplo, no caso meu que é da Química, e se eu não levar sei lá, a gente vê muito isso como agora eu to estudando, tô indo pra sala ver como é que é, a gente vê muito isso a necessidade do visual. O aluno vê o negócio para poder entender, tanto que a gente está com uma nova concepção, de primeiro, a gente partia da prática para a teoria, porque a gente vê a prática e a teoria muito distante, então, assim, eu parto da prática, porque eu vejo, porque eu entendo ao ver e disso eu vou trazendo as teorias”.

Na categoria 1, que procura definir se os recursos audiovisuais impactaram a formação acadêmica dos alunos, evidencia-se que eles são unânimes, ao afirmar que a geração de educandos é “visual”, que apreende o conteúdo de forma visual, e que a ferramenta audiovisual contribuiu para o aprendizado coletivo. Mais ainda, percebe-se, na fala do aluno 8, que verbaliza que, no terceiro ano, as aulas contribuíram de forma efetiva para sua formação, a necessidade de se ter os recursos audiovisuais de forma interativa já acontecendo na sua vida acadêmica antes: “A gente antes do terceiro ano tinha mais filme no auditório, não tinha na sala, na própria aula, entendeu? Acho que contribuiu sim”.

Outros apontaram para o caráter facilitador/contextualizador do recurso audiovisual. A “ferramenta audiovisual contribuindo para o aprendizado coletivo. O aluno 3 pontua o dinamismo do recurso audiovisual: “Os recursos deixaram as aulas mais dinâmicas e contextualizadas por poderem apresentar fotos, vídeos e... esquemas que ficou fácil a compreensão das matérias, tipo assim nos estudos, em que estes recursos foram utilizados”.

O aluno 1 pontuou dois recursos diferentes, sua importância como ferramenta de aprendizagem e o fato de as aulas em que foram utilizados recursos audiovisuais terem sido mais interessantes: “Eu acho que a utilização de equipamentos, como o projetor e o som (entendeu?) auxiliou e facilitou o estudo de

conteúdos de difícil interpretação, uma vez que a aula se tornou mais interessante.” O aluno 5 complementa a visão do aluno 1 demonstrando a versatilidade dos recursos audiovisuais e de como a questão do tempo/matéria pode ser maximizada com a utilização de tais recursos: “Deixou o conteúdo fluir mais rápido, porque, por exemplo, você quer mostrar um problema pra gente de tal vanguarda, aí a gente ia ter que ir no livro procurar unidade, de tal poema procurar o autor, você não, você já faz rapidinho no *slide* deixa a aula mais dinâmica, também menos cansativa”.

Por fim, o aluno 7 verbaliza que a “ferramenta audiovisual” deve ser utilizada como um recurso no ensino médio, pois, no ensino superior, ele só tem aulas com o uso de *datashow*: “Tipo a questão é mais um recurso lá pra ser usado porque não, no próprio ensino superior mesmo a gente só tem aula mesmo usando *odatashow*. É o que é a ferramenta mesmo”.

Depois da análise das falas dos alunos que participaram dessa categoria, nota-se que os alunos enxergam os diversos recursos audiovisuais, experimentando no ensino médio como “ferramenta de aprendizagem”, muito mais do que experiências individuais. Estes entenderam a pergunta “experiência acadêmica” como aprendizagem, por mais que o professor/mediador tenha tentado explicitar a pergunta. Aqui vale ressaltar que o recurso audiovisual foi entendido como prática pedagógica, como práxis, tão defendida por Paulo Freire quando dizia que: “Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir”.

Também nota-se que a continuidade dessa prática de aulas, utilizando os recursos audiovisuais, com suas várias leituras de mundo, tornou, por vezes, as aulas mais interessantes, segundo os alunos e possibilitaram a visão da “ferramenta audiovisual”, tanto dos alunos que estão cursando o ensino médio, como dos que já experimentam o ensino superior.

Categoria 2 – O uso de recursos audiovisuais e as inter-relações significativas no processo de ensino-aprendizagem.

Na categoria 2, analisando a fala dos alunos quanto aos recursos visuais e a inter-relação com a matéria, as mudanças significativas registradas por estes quando dessa experiência, nota-se que o tempo, a eficácia dos conteúdos, quando

trazem imagens, sons, a “materialização” do conteúdo por meio do recurso audiovisual, nortearam a aprendizagem desses alunos. Segundo Severino (2003), é preciso, no mundo complexo em que se vive, que se utilizem de múltiplos enfoques intermediados pelas várias abordagens das ciências, sem a simples aglomeração do conteúdo pelo conteúdo. As somas das partes não seriam o todo, a unidade seria maior que a soma das partes, por isso, a importância de uma prática educativa transdisciplinar.

Na fala dos alunos 3, 6, 9 e 28, nota-se que algo além do conteúdo foi registrado, não se encontra uma fala igual à outra e mais, a generalização das respostas demonstra que várias matérias estavam envolvidas com o ensino com uso de recurso audiovisual.

O aluno 3 aponta que a inter-relação dos recursos se realiza na inter-relação das matérias e aponta para a questão do tempo ganho com este tipo de recurso: “Sim, e essa forma de inter-relação se dá por meio de complementação das matérias. Tipo, mesmo porque além da facilitação na compreensão, eu citaria também o tempo ganho com este tipo de recurso, pois o professor já tem uma aula pronta e não precisa escrever textos ou esquemas no quadro”. O aluno 9 reforça a ideia do aluno 3 na relação matéria x tempo: “Também dá pra gente pegar tipo os tópicos, porque quando você tem um contorno muito extenso do livro, às vezes você não entende o todo, quando você tem um filme ou um *slide* e tem tipo um tópico, tipo ah, agora tamu vendo o ponto tal, o ponto tal, o ponto tal, então, você associa melhor, tipo o que você tá estudando, fica uma coisa muito grande, pra você ter que sintetizar, tipo, com os tópicos, você pega tipo de uma maneira mais rápida”.

Em contrapartida, os alunos 6, 28 e 2 relatam a experiência subjetiva com o conteúdo, em que a memória e as experiências vividas levaram à percepção do conteúdo vivenciado em sala. O aluno 6 relaciona a importância das imagens para a compreensão do momento histórico estudado em Sociologia: “No caso da Iracema, ela passou aquela, aquela, aquela, não de 64 no caso tinham imagens que deveriam ser postas, no caso para você compreender melhor, para se mostrar alguma coisa, em um conteúdo visual no caso”. O aluno 28 relata a experiência individual de como o recurso audiovisual mudou sua postura dentro de sala e como foi seu contato com o conteúdo: “Sim. Maior concentração da turma durante a aula e contato com a poesia”.

Finalmente, o aluno 2 verbaliza que os recursos audiovisuais sempre tem o que ele denomina de “algo a mais” para a matéria: “Sim, sim mantém. Os recursos audiovisuais trazem sempre algo a mais para a matéria, é... assim, como os poemas e imagens mostradas como complemento sobre as gerações do modernismo”.

Analisando a categoria 2, nota-se que, além da inter-relação com as matérias, os recursos audiovisuais são apreendidos de forma subjetiva, pessoal. E que a relação tempo x aprendizagem x recursos audiovisuais são apontados como as “mudanças mais significativas”, apreendidas pelos alunos. Estes não relataram mudanças pessoais/subjetivas nessa categoria. Pode-se notar, pela diversidade de respostas, que as experiências, apesar de não apontarem para mudanças subjetivas/pessoais, por meio do contato com o recurso audiovisual, apontaram para a necessidade do uso desse recurso como facilitador/mediador da aprendizagem. Cada aluno observou o que o recurso audiovisual acrescentou para a sua percepção individual do conteúdo.

Categoria 3 – A utilização dos recursos audiovisuais na construção de projetos e a ressignificação dos horizontes do conteúdo de sala de aula

Na Categoria 3, analisando o recurso audiovisual na implantação de projetos nota-se a diversidade da práxis, da inter-relação do educando com as ferramentas pedagógicas e com a ampliação do horizonte do indivíduo. Sabe-se que para Paulo Freire (2005, p. 90), que não é o discurso puro e simples que interfere no agir do sujeito, não está na matéria, no discurso epistemológico a chave de sua ontologia. E na práxis, no fazer, no trabalho, nas interações com os outros que a sua subjetividade aflora, aflorando também sua capacidade transformadora. O fazer-se humano, segundo Freire, não se constitui no silêncio, nem nas práticas não transformadoras, nas falsas palavras. O mundo tem de ser problematizado, pronunciado, e ele volta aos sujeitos para uma nova dialética. A fala do aluno 9 elucida a forma deste tipo de ampliação dos horizontes da sala de aula: “ao invés de a gente ver a poesia como um objeto, o objeto a ser contemplado, a gente conheceu a poesia, a gente teve um primeiro contato com ela, depois da execução do projeto a gente deu vida pra poesia, nós mesmos, e aquela poesia passou do *slide* para nós, para nossa interpretação, para nossa voz, para o nosso contato mais, mais

próximo”. Nota-se que a “voz” do aluno foi encontrada por ele mesmo por meio da materialização do que foi apresentado no recurso audiovisual. Que o projeto, desenvolvido a partir das TICs, aproximou os alunos do conteúdo proposto. Este foi vivenciado, experimentado, como algo vivo, presente. A fala do aluno 9 exemplifica as experiências modificadoras que podem ser proporcionadas pelos recursos audiovisuais, além “do pó e do giz”, relata suas experiências modificadoras, sua “voz”, seu verdadeiro “eu”, mostrando que sua existência como alunos do CEMNB 01, não foi silenciosa, mas elucidadora, ampliando os horizontes de sala.

O aluno 2 e o aluno 28 foram além da análise do aluno 9. Reforçam de como os projetos/recursos audiovisuais podem ser a “ponte” para a libertação das fobias sociais de como essa “voz” relatada pelo aluno 9 pode modificar a relação destes com o mundo: O aluno 28 fala dessa “liberdade” proporcionada via projetos/recursos audiovisuais” e da importância da interação social que estes proporcionam: “O projeto ‘Navio negreiro’ me ajudou a me libertar de um bloqueio (fobia social). As feiras fazem com que os alunos trabalhem em grupo, busquem as informações por conta própria, ajuda, então, na independência e organização”. Já o aluno 2 relata que além dos “horizontes” ampliados os recursos ajudaram no amadurecimento individual: “Funcionou muito como ampliação dos horizontes do conteúdo da sala. É... os recursos audiovisuais utilizados nesses projetos estavam relacionados não só com as matérias em sala de aula, mais como algo a mais que contribuiu não só para o nosso desempenho na escola, mas nos ajudou como pessoas”.

Segundo Freire (2005, p. 105), é partindo das leituras de mundo que surge o ser que objetiva o mundo, questionando-o, assumindo sua postura decisória, que é transformada com sua ação. Assim, o educando desenvolve a capacidade de se autoavaliar.

Nota-se que, quando se questiona se os projetos/recursos audiovisuais ampliaram os “horizontes de sala de aula”, os alunos, sobretudo os que já estão experimentando o ensino superior, conseguem avaliar a experiência vivenciada no ensino médio. O aluno 7 avalia sua participação no projeto “Navio negreiro” e relata que poderia ter ido além, quem sabe se tivesse o tempo necessário para o amadurecimento de sua participação: “No próprio ensino médio, a gente dá pouco valor ao contexto literário poético mesmo, acho que muita gente mesmo, eu falo por

mim mesmo, eu acho que eu não dei o valor necessário, não atribui o valor adequado mesmo, ao valor, ao tamanho da peça, aquela peça “Navio negreiro” a poesia é completamente linda, aquilo lá é genial e a gente mesmo foi lá e declamou e só depois a gente percebe o quão importante aquilo foi tipo na hora a gente não sabia, não se toca o tanto que a gente soma naquilo. Complementando o que o aluno 7 relatou, o aluno 1 relata um maior amadurecimento por poder entender o que estava realizando e o que isso acarretou em sua vida acadêmica: “Sim. Tipo graças a esses recursos pude ter tipo um melhor entendimento do que acabávamos de realizar, entrelaçando assim os assuntos aprendidos em sala”. O aluno 8 consegue exemplificar o que foi retratado pelo aluno 7: “O Brasil com P” do Gog, que você colocou na sala, foi uma jogada assim, porque mostrou muito como é o Brasil realmente, a corrupção, a música, música e sim mostra diversos, o Brasil, porque a música é toda feita em “P”, então, eu fiquei de cara”.

Em contrapartida o aluno 6 questiona a utilização do recurso audiovisual apenas pelo recurso audiovisual: “No caso, não seria nem o recurso que auxiliou a gente, no caso foi como foi usado esse recurso, no caso, então, no caso lembrando as aulas do Eron que era aquele filme que ele passou, é... “Em algum lugar do tempo” no caso, era bem fora da Filosofia no caso, mais foi um recurso dele na base da Filosofia dá pra compreender melhor, no caso, então, não é exatamente o recurso que a gente tá falando, mas como foi usado, como foi usado foi bastante importante, no caso, por exemplo, as músicas que você colocava durante as aulas assim, no momento de intervalo assim, que era para analisar e apaziguar a gente, no caso, isso ajudou bastante para compreender melhor a aula, então, não foi exatamente o recurso”. O aluno 6 questiona as formas de se utilizar o recurso audiovisual, não descartando a importância da “ferramenta”, mas realçando o seu uso para determinada finalidade. Seja para extrapolar o conteúdo apresentado em sala, nas aulas de Filosofia, seja para um fim lúdico, em um momento de intervalo da explanação do professor, “que era para analisar e apaziguar a gente”. O recurso, analisado pelo aluno 6, ficaria em segundo plano. O plano de aula, a “ferramenta” pensada para um uso específico seria mais importante, até quando essa não “apontasse” diretamente para o conteúdo a ser apreendido em sala.

O aluno 11 relata o “além recurso audiovisual”, o “além sala de aula”, materializando o conteúdo apreendido, a importância do se vivenciar o recurso audiovisual em forma de projetos: “Claro que sim, as pessoas, você não tava ali só

na sala de aula, a gente conseguiu ver que nós éramos capazes de sair da sala de aula e fazer com que a gente com que os poemas que a gente aprendia ali poderiam ser usadas em outras coisas, em uma peça onde a gente poderia ter em nossa vida, passar ali as falas o que a gente leu era os poemas que a gente viu dentro de sala, sabia tudo”.

Continuando a sua análise, o aluno 11 aponta para a realidade catártica proporcionada pelos recursos audiovisuais/projetos: “Além do fato de você explicar a poesia, você declamar, você, você lia aquilo ali e dizia pra gente como é que fazia e a gente colocou no projeto, a gente levou pro projeto, você ensinou a gente a não só lê um papel e sim senti ele, senti aquilo que ele tá dizendo pra você e passar aquilo pra vida.

Segundo Aristóteles, o drama é capaz de purificar as almas, e, talvez, o recurso “catártico” experimentado pelo aluno 11 foi recriar as vivências depreendidas das aulas/projetos: “como professor Eron, quando a gente viu o filme “A onda” a gente levou aquilo no nosso coração, né, que dentro de sala, dentro da minha sala a gente mostrou pra ele que a gente viu, não só pra ele, pros outros professores também, a gente levou aquilo ali pra dentro de sala e, e fizemos, vocês ficavam lá assustados mas a a gente fez (risos), entendeu, entendeu aquilo ali do filme.

Por isso, é necessário entender o recurso audiovisual como mediador “catártico”, do grego *katharsis*, “purificação, limpeza”, de *kathairein*, “purificar, purgar”, de *katharos*, “puro, limpo, sem mácula”. Não só experimentar o filme pelo recurso audiovisual foi importante para o aluno 11. A recriação do experimento em sala levou a outras “vivências” e à interação do grande grupo: “Era o filme da “Onda” e toda vez que um professor chegava a gente levantava e fazia o cumprimento (risos), a gente usou uma coisa que ele pediu pra gente ver, no audiovisual, e o engraçado que todo mundo viu, se interessou, eu acho que é essa a parte importante, não só você falar olha aquilo ali e faça um resumo, não olha faça o seu trabalho, analise com seu coração e a gente vai colocar em prática, a gente vai...”.

Nessa categoria, ao se realizar as perguntas, notou-se a maior participação do experimento, com maior gama de respostas, em que o subjetivo do aluno apresentou-se com mais facilidade. Talvez, porque a pergunta tenha tratado da participação efetiva dos alunos, da releitura, por eles mesmos, do conhecimento proporcionado pelos recursos audiovisuais/projetos.

Nota-se, nessa categoria, que o vir-a-ser no mundo, de Paulo Freire, materializa-se nesse microcosmo de respostas, pois nestas evidencia-se que por intermédio do trabalho árduo realizado em sala, pelos alunos, esta ação, em busca da consciência, ampliou os “horizontes de sala”.

Categoria 4 – Os recursos audiovisuais despertando o interesse, a criatividade e a criticidade na construção de projetos.

Na categoria 4, procurou-se elucidar em quais aulas/encontros a utilização dos recursos audiovisuais despertou maior interesse e como foram utilizados nos projetos do CEMNB 01. Perrenoud (2000) afirma que quando o indivíduo, seja professor ou aluno, passar por uma prática contextualizada, esses conhecimentos ganham autonomia, sendo oralizados de forma racional e podendo, assim, ser recriados, encaminhados aos outros indivíduos, “professorados”.

O aluno 2, de maneira mais racionalizada, demonstra que os recursos audiovisuais de forma inter/transdisciplinar nortearam os projetos propostos na escola: “Nas aulas de Português; com a ampliação dos conteúdos com imagens, é... poemas, textos; que nós construímos, o projeto como do “Navio negreiro” em que foi usado só textos e poemas relacionados as matérias do ensino médio. Mas também os recursos audiovisuais utilizados nas aulas de Filosofia e Sociologia também ajudaram na construção dos projetos, com filmes e documentários relacionados a matéria”.

Mas, de forma nenhuma, as respostas dadas pelos outros alunos foram menos significativas. Nota-se que a aproximação desses alunos com as matérias/conteúdos abordados deu-se por afinidade, pela mediação do professor com o objeto a ser estudado. Freire (2005) infere que a prática educacional não deve trazer sempre uma mensagem salvadora às massas. Deve, antes de tudo, trazer a consciência da mensagem dos vários níveis de percepção da realidade, do indivíduo e do mundo que o cerca. O aluno 3 relata a forma de como os recursos foram utilizados e o porquê desse tipo de recurso ter despertado nele maior interesse em relação à matéria. “Nas aulas de Biologia, tipo com desenhos de células, árvores, e animais, e em aulas de Educação Física, com tipo desenhos de músculos e vídeos de fundamentos esportivos, foram onde mais interesse me foi despertado. Na aprofundação nos assuntos dos projetos foram onde vi estes recursos sendo mais utilizados”.

O aluno 7 demonstra, partindo de sua análise que a “afinidade” com o recurso audiovisual é específico, parte de aluno para aluno e que estes estudos, iniciados no ensino médio, perpassam para o ensino superior: “Nas aulas de Literatura, hoje tudo que eu estudo, meus estudos se baseiam basicamente no estudo da Literatura”.

É importante ressaltar que, quando o professor/mediador propôs esta categoria, os alunos verbalizaram as matérias: “Em Biologia!”, “Em Filosofia!”, “Em Português”, entre outras, demonstrando as suas “afinidades” proporcionadas por meio da “ferramenta” audiovisual. Poucos preocuparam-se, portanto, em aprofundar-se na segunda parte da categoria, que trata da construção de projetos. Talvez, porque a “construção dos projetos” não seja da alçada do aluno, mas da competência do professor, o qual utiliza o recurso audiovisual, para direcionar a sua realidade de sala aos projetos propostos.

Categoria 5 – Os recursos audiovisuais contribuindo na formação acadêmica dos alunos.

Na categoria 5, procurou-se enxergar como os recursos audiovisuais contribuíram/impactaram, de forma subjetiva, a formação acadêmica dos alunos do CEMNB 01. Green e Bigun (1995, p. 208-243) já apontaram para a nova geração de alunos que se apresenta em sala e do mal-estar gerado por ela. Mas apontaram, também, para as novas “necessidades” e a possibilidade de novas “capacidades”. Para os autores, as novas tecnologias de comunicação e a relação máquina/humano constituem elemento de nova subjetividade e de formação de opiniões, dessa geração de alunos.

Diferentemente da categoria 1, que questionava “para sua formação acadêmica?”, a categoria 5 direciona a pergunta para o indivíduo: “contribuíram na sua formação acadêmica?”. O aluno 5 cita a resposta do aluno 8, na categoria 3, como elemento a mais, subjetivo de seu aprendizado e de sua resposta, tentando ressignificar a importância dos projetos desenvolvidos na sua formação individual: “Também na nossa formação ele fez a gente refletir, vários aspectos mesmo, como ele (“aluno 8”) mesmo falou “Brasil com P”, uma crítica ao tratamento com os negros também, e eu acho que os recursos audiovisuais ajudaram no caso mesmo, para o

desenvolvimento do núcleo do projeto”. Já o aluno 2 enxerga a sua formação acadêmica de forma racionalizante, como enriquecimento/ compreensão das matérias: “Eu acho legal dos recursos audiovisuais utilizados nos projetos é que contribuíram para a minha formação acadêmica, na verdade esses sempre enriqueceram as matérias e, além disso contribuiu para o meu entendimento de mundo”.

O aluno 6 coloca, diferentemente dos alunos 2 e 5, a participação, a interação aluno x aluno como ponto principal de sua formação acadêmica. Este não enxerga os recursos audiovisuais como “ponte” principal na interação e na formação acadêmica: “É porque você fala desse audiovisual sei lá no âmbito tecnológico, não vejo nesse âmbito não. É por que o negócio que você tá falando, é porque a influência dos projetos não, não, na tecnologia nos trouxe uns conhecimentos, nos possibilitou isso, sacou? Foi o projeto mermo, foi a mobilização de todo mundo pra fazer aquela peça, o povo todo no caso, não foi, pô, a não, sim o próprio trabalho em equipe que você propôs, foi importante, sacou? Então, não foi uma questão tecnológica que influenciou a gente hoje saca? Foi a própria mobilização, então, não é uma só questão do audiovisual, isso também foi importante, mais não foi o essencial pra mim. Influenciou nessa própria organização da equipe, sacou? Foi muito bom sacou?”

Nota-se, nesta categoria, que o recurso audiovisual não foi entendido sempre como o método, mas o meio para se chegar ao objetivo. E os objetivos agregados pelos alunos nem sempre foram os mesmos esperados. Destaca-se, pela criticidade do aluno 6, que o recurso audiovisual foi importante, mas a leitura tecnológica já pertence a essa geração. Outros elementos norteadores, a partir da leitura do audiovisual, é que, nesse caso, propiciaram a nova visão de mundo, a criticidade, a releitura e o reconhecimento dessa subjetividade.

Categoria 6 – A leitura dos alunos sobre o uso de tecnologias (TICs) em projetos e o impacto destes em sua visão de mundo.

Na categoria 6, procurou-se analisar como a tecnologia em projetos impactou a visão de mundo dos alunos do CEMNB 01. Freinet (1988) utiliza-se da metáfora dos agricultores modernos/científicos, que se arvoram de suas técnicas

sem se dar conta de que o fruto por eles perseguido amadureceu “intoxicado” de seus métodos. Já o jardineiro cuidadoso, para Freinet, é aquele que enxerga a deficiência da semente e a importância de se observar a natureza. Por isso, dela cuida, escolhe com paciência e resignação. Assim, deveria ser a educação. Não aquela intoxicada pela erudição, mas a educação que nasce do cuidado, gerando raízes poderosas, flores esplêndidas e frutos generosos do porvir.

O aluno 9 trata desta questão da “generosidade da educação”, da educação distanciada das percepções e vontades individuais dos professores. Ele fala da vontade de alunos que não experimentaram os recursos audiovisuais, por não pertencerem ao bloco de professores que o utilizaram na construção de projetos. E, mesmo assim, de forma despretenciosa, por curiosidade ou movimento de identificação pessoal, nutriram vontade de participar dos projetos propostos por professores que não eram os seus: “Impactou sim, se os projetos são uma realidade, é o que todo mundo quis dizer aqui com a matéria ou o método, é importante, sinal de que, acho que impactou, todo mundo viu que pode aprender de uma maneira diferente, é... as pessoas na escola, às vezes você nem se importa, porque não tem conexão com a matéria, mas nas aulas interessantes todo mundo tava interessado em participar, daí outras salas que via o que o professor desenvolvia queria participar, por que tem essa crença que na escola pública você faz o que você é obrigado, você faz o que você é pra passar pra ter a nota, mas mudou o próprio interesse ali com os projetos...”.

A continuidade das reflexões sobre recursos audiovisuais foi importante também para a manutenção da reflexão do “vir-a-ser no mundo” dos alunos. O aluno 2 relata a importância da manutenção dessas tecnologias em sala de aula: “Essas tecnologias, assim, utilizadas com filmes, documentários, poemas, textos relacionados à matéria e a grandes pensadores do mundo mudaram minha visão de mundo”.

O aluno 4 aponta o seu relato não só para a “mudança da visão de mundo” dos alunos, mas desvela a importância da metáfora do “agricultor”, do “jardineiro”. O uso de recursos audiovisuais foi importante, mas mais importantes foram as escolhas do “jardineiro” a presença contínua no “jardim” e a paciência de a “colheita” acontecer: “Mas isso eu atribuo à formação do próprio professor, porque, como a gente vê o professor, hoje eu pego muita matéria da “Educação” eu tenho

contato com isso, por isso fica difícil eu falar porque eu vejo, hoje eu tô do outro lado, hoje eu entro em uma sala de aula, peço pro povo calar a boca, entendeu?

Importante também é salientar que a visão do aluno 4 foi ressignificada com a experiência do ensino superior e com o uso pelo uso dos recursos audiovisuais: “Aí é muito estranho pra mim, a minha, a pergunta dele, eu só tô vendo assim, ah, visual, não vou usar isso não! Dentro de sala não! Entendeu? Porque eu já vou, na minha opinião, isso não funciona muito bem, entendeu? Pra mim na minha, na minha concepção isso não dá certo, porque eu não acho que, eu não gosto de aulas é... com *datashow*, porque eu acho que fica meio preguiçoso, apaga a luz me dá sono, eu tenho uma carga de estudo muito alta, eu não gosto gente! Não gosto, agora, por exemplo, se o prof, há uma exceção! Se o professor me mostrar um vídeo de um experimento, que ele realizou eu opa! Acordo! Agora, porque me interessa, vai eu dentro de uma sala trinta alunos vê o que interessa a cada um! Não vou conseguir... Então, o que acontece, na minha opinião, eu estudo fazendo resumo, então, pra mim o aluno tem que escrever, é a minha concepção, o aluno escrevendo ele... Porque, muitas vezes a gente olha que o aluno, a gente escreve no quadro e o aluno copia errado, ou seja ele copia pensando em outra coisa, ele copia da maneira dele, então, pra mim o exercício de copiar pro aluno é muito importante, entendeu?

O aluno 4 demonstra que existem outros tipos de experiências de aprendizagem, além do recurso audiovisual, e aponta para sua importância quando é trabalhado pelo professor (jardineiro) para a práxis. No entanto, questiona que outros tipos de interação se fazem necessárias para o aprendizado, destacando as interações individuais, que cada aluno desenvolve para o seu aprendizado particular.

Aliando a visão do aluno 4 com a visão do aluno 9, o aluno 11 participa com a visão de que o processo educacional tem de assumir maior “dinamicidade”, ampliando a relação aluno x professor, aluno x audiovisual: “Acho que esse aí é o ponto, você juntar as duas coisas, não você pegar e fazer pra sempre uma aula no *datashow*, tem que ter um diferencial, quando ele fica chato você, você vê aquilo ali todo o dia, todo o dia é diferente um dia você chegar, não a gente vai assistir um filme sobre um assunto, depois a gente vai fazer um debate, depois a gente vai fazer um vídeo, depois a gente vai escrever isso, depois, acho que é mais a interação aluno x professor, do que o aluno x audiovisual”. O recurso audiovisual é importante, mas as interações mediadas pelo professor, segundo o aluno 4, superam o próprio recurso.

Finalmente, o aluno 5 participa com a importância subjetiva do desenvolvimento de projetos, a partir dos recursos audiovisuais, tentando demonstrar que a visão de mundo dos alunos modificou-se de alguma forma. Não só a sua visão particular, enxergando, no seu companheiro, as atitudes ou os posicionamentos perante o “mundo” que mudaram: “A aluna “F” era tímida ao extremo e ela chegou lá na peça, ela arrasou, a menina não falava, e aí eu acho que a visão de mundo dela mudou, aquela visão, eu tenho certeza que quando fez a peça mudou”.

Categoria 7 – A opinião dos alunos de como o uso de tecnologias em projetos impactou os seus relacionamentos escolares: aluno x professor, aluno x direção, aluno x aluno.

Na categoria 7, questionou-se o impacto do uso das tecnologias (recursos audiovisuais) nos relacionamentos escolares. Green e Bigun (1995) apontam a importância de se compreender o que denominam “juventudes líquidas”, de se compreender as profundas alterações que as tecnologias digitais proporcionaram no modo de esses jovens se relacionarem com o mundo. O aluno 2 aponta para a necessidade imposta a eles, caso utilizem as TICs no desenvolvimento de projetos: “Com o uso da tecnologia nos projetos, todos tínhamos que trabalhar em conjunto, aluno x aluno, aluno x direção, aluno x professor, para dar certo e sair do jeito que queríamos. Como por exemplo quando tivemos que ensaiar o projeto do “Navio negreiro” no sábado, o trabalho em conjunto com todos foi primordial para que desse certo”.

Nota-se que os alunos do CEMNB 01 conhecem e dominam a tecnologia, mas as relações e a proximidade com o formador/educador devem ser mais bem explicitadas. Freire (2005) diz que a importância desse diálogo supera as meras relações. É uma exigência existencial. É por meio do encontro que as ideias são realmente transformadas no agir. Não um ato reducionista, um depositar-se de ideias um nos outros, mas pela solidarização de pensamentos endereça-se esses sujeitos ao mundo que deve ser transformado/ humanizado. Por isso, quem não participa desse processo é marginalizado. O aluno 17 aponta para esse tipo de “marginalização/distanciamento”: “Mudou com os professores sim, mas com a direção não tanto porque ela não participou tanto, agora com os professores, a

gente aumentou o grau de intimidade, também porque não era só a relação de professor com aluno, começou de amizade também, não só de professor, mas de alunos também deixando a relação mais íntima e podendo contar mais um com o outro”. O aluno 20 aponta, a partir de seu distanciamento do ensino médio e de sua experiência no ensino superior, para a questão do público e do privado, das relações de poder presentes na escola: “Direção, direção, tudo que a gente ia fazer à tarde a gente tinha que ficar lá insistindo, pegando no pé deles até que eles, enchendo o saco deles até eles falar “tá bom, vai” entendeu, assim na Católica é uma coisa que eu gosto muito de lá eu posso passar o dia lá, vão pessoas de fora, pode passar o dia todo estudando, os projetos abriram as portas no CEMNB 01, mas depois de muito tarde”.

O aluno 20 aponta para uma questão que vai além dos relacionamentos escolares e que merece destaque neste trabalho. Aponta para as relações de poder que existem no ensino público e o que estas podem acarretar. É importante salientar que na fala do aluno 20, o ensino público não traz em si o termo “ensino do povo” como resposta. Nem sempre a escola pública pertence ao aluno e a comunidade. A escola tornou-se, portanto um espaço de uso comum, segundo o aluno 20, em detrimento da posse de todos. A situação complica-se mais ainda quando as liberdades e as autonomias não são públicas, o que evidencia e potencializa as violências e as disciplinas mal interpretadas. Segundo João Pedro Schmidt (2010), no trabalho “O comunitário em tempos de público não estatal”, os modelos de organização política têm de ser revistos, pois não suprem mais as necessidades sociais. A escola é exemplo dessa experiência de organização política defasada. Por vezes, a escola que é pública não pertence ao público, à comunidade.

O aluno 1 reforça a ideia do trabalho de Schmidt (2010), evidenciando que a cooperação pode ir rompendo as relações de poder dos modelos de organização política que estão defasadas: “Os ensaios proporcionaram a união entre alunos e professores, assim como alunos com alunos, mas ainda há uma barreira a ser quebrada entre alunos e direção escolar”.

Finalmente, o aluno 28 trata da questão do uso das TICs. Reconhece que esse uso já “pertence a sua geração”, mas que deve permear a situação de ensino-aprendizagem, como “ponte” de “aproximação entre as gerações”, principalmente, na tentativa de existir relacionamentos, pensados pelos educadores e

proporcionados a partir dos projetos propostos pelas TICs: “A meu ver, ajuda na aproximação entre as gerações. Já que os adolescentes estão sempre ligados às novas tecnologias. O impacto maior é perceber que existe uma tentativa de aproximação”.

Categoria 8 – Como o uso de tecnologias em projetos impactou o comportamento do aluno em grupo.

Na categoria 8, procurou-se visualizar qual o impacto dos recursos audiovisuais no comportamento do aluno com os seus pares. Foucault (2007, p. 28) denota a importância da descontinuidade do discurso pré-fabricado. É preciso, segundo o autor, considerar a irrupção de acontecimentos, a modificação da pontualidade e dispersão temporal do discurso. O aluno 1, no seu discurso, evita falar sobre o impacto do uso das TICs no seu comportamento em grupo para relatar a “dispersão temporal do discurso” apreendido no ensino médio: “Assuntos propostos em aulas audiovisuais no ensino médio, hoje, me auxiliam no entendimento e esclarecimento de alguns dos assuntos tratados em aula no ensino superior”.

Já o aluno 5 apontou a importância do se organizar como aluno e em grupo para atender às exigências dos projetos: “O uso de tecnologias em projetos mudou meu comportamento em grupo, uma vez que a turma tinha que trabalhar em grupo não só nos projetos, mas também anotando a matéria do *slide*, vendo filme. E todos esses aspectos em conjunto despertaram mais a tolerância, humildade, benevolência entre o grupo”.

As questões disciplinares também foram citadas pelo aluno 23, como importantes para o comportamento em grupo: “Eu só ia falar sim que ajudou no comportamento quanto esse negócio de disciplina, porque um tinha que entender, calar a boca para ouvir o outro falar. E pode ver: no ano passado a aluna “C” mesmo ela que organizou tudo no “Navio negreiro”, se vocês vissem no auditório! Se uma gota caísse no chão dava para ouvir de tão educado que o povo ficou de repente, entendeu? Acho que isso no comportamento melhorou!”.

Nota-se, que os alunos do CEMNB 01 não seguem relacionamentos que podem ser conduzidos a partir de uma experiência com qualquer meio tecnológico.

É preciso que essa experiência saia das nuances da sala de aula e seja experimentada. Nota-se, ainda, que a práxis a partir dos recursos audiovisuais fizeram surgir novas redes de relações antes nunca experimentadas. Mas os alunos continuaram com suas individualidades, nos grupos, preservada. A opinião do aluno 4 demonstra isso: “Não impactou”. “Acho que não a “J”, a “J” ficava longe de mim. Ó, o que acontece, as falas dos grupos continuaram, eu fiquei falando com o “L”, ele ficava falando comigo todo o tempo então, num, agora a “J”, a “J”, por exemplo, aliás, eu falei com a “D”, nunca tinha falado com ela! Por causa dos projetos, mas a “J” ficava com os meninos fazendo a peça lá em baixo, não sei se no grupo de vocês desenvolveu uma coisa melhor!”.

O aluno 11 condensa essa análise, demonstrando do que é formada uma sala de aula: de grupos separados, cada “tribo” com sua perspectiva, suas vontades, suas condições. No entanto, destacou estes “limites” entre essas tribos era aumentado na exigência da relação interpessoal proposta pelos projetos: “Nós não éramos uma sala, nós éramos umas pessoas envolvidas em grupo, depois do, depois da peça igual ao “R”, eu era duma, eu era duma de um pólo e ele era de outro! Não era “R”? Nas nossas aulas ali com *slides* a gente conseguia juntar todas as nossas falas, todo mundo foi, vamo sai, vamo, então, eu acho que vai muito além do contato em grupo é mais a criação da relação pessoal, do dia a dia”.

A irrupção do discurso juvenil dá-se como a apresentação da fala do aluno 22: “Eu sou uma pessoa muito acostumada a ficar só com meu grupo, eu conheço, eu falo mais com quem eu conheço, o resto que se dane! Como nessa peça todo mundo tinha que começar a ajudar eu comecei a interagir com outras pessoas, às vezes se tá, eu tô muito nervosa aí você fala, você chega para uma pessoa que não tem intimidade e fala: “Calma! Faz isso, faz isso, faz isso!” Não fica pensando no público! você começa a falar com gente que não falaria, você, tipo eu e a “S”, a gente nem tretava antes, hoje a gente tá super normal eu rio com ela, entendeu, então cabe muito a relação de amizade, entendeu? Pra mim mudou muito, porque tipo eu falo com poucas pessoas”. O aluno 22 mudou sua visão a partir do uso das TICs, em relação à construção de novos relacionamentos. Não só impactando o seu comportamento na sua “tribo” de origem, mas também com a possibilidade de novas relações de alunos de outras “tribos”.

Uma das relações propostas nessa categoria é que merece um estudo mais aprofundado é que os alunos começam a enxergar as suas relações quando estão acabando ou já concluíram o ensino médio. Às vezes, é preciso distanciar-se do processo e buscar respostas na história da turma, nos processos de ensino-aprendizagem. Lá estão as respostas. Desde o Classicismo, alguns homens “superiores”, “representativos” já eram estudados. Na literatura, o Romantismo foi responsável pela grande valorização do indivíduo. Era necessário que, naquele momento histórico, existissem homens “representativos”, pois a burguesia não tinha sangue azul.

Emerson e Thomas Carlyle refletiram grande interesse por essas pessoas “singulares”. No entanto, foi Freud que apontou inúmeros condicionamentos interiores do indivíduo, revelando as concepções e as operações mentais fundamentais na formação desse homem “inusitado”. A ele também se entende, mesmo que parcialmente, não existir um discurso freudiano sobre a política ou educação, alguns apontamentos significativos no reconhecimento de condicionamentos “exteriores”. O discurso biopsicossocial dos alunos vai ser fonte formadora do olhar, do “rosto” deste homem, que se relaciona com outros homens e modificara o meio em que vive. E, nesse momento, em que os alunos descobrem outros tipos de relacionamentos possíveis, é que seus “contornos psicológicos” começam a aparecer. Entender-se-iam, um pouco mais, personalidades, como Jesus Cristo, Buda, Moisés, Adolf Hitler, Juscelino Kubistchek, homens forjados das mais diferentes formas, mas unidos pela tessitura real da história por uma só característica: o carisma. Talvez, relegado a um segundo plano nesta “sociedade tecnológica”, sendo reconhecido pelos alunos, imaginado não como uma “graça”, mas como o colocar-se no lugar do outro, o carisma surgiria da necessidade de se alçar “novas propostas tecnológicas”, na implantação de projetos mais ousados.

Categoria 9 – Os impactos na vida acadêmica do aluno, que o uso das TICs, na construção de projetos, proporcionou.

Na categoria 9, procurou-se observar como o uso das tecnologias (recursos audiovisuais) impactou a vida acadêmica do aluno do CEMNB 01. Kenski (2003) propõe que o ensino é um ato de intensa circulação de informações, que

apontam para os objetivos previstos. Se todos auxiliam na execução de tarefas, professores e alunos, estes assumirão para si a continuidade informal dessas relações de aprendizagem coletiva. Formam o que a autora chama de “comunidades autônomas e livres que não conhecem apenas o ambiente digital”. A aluna 25 ilustra bem o que Kenski propõe: “Eu acho que essa forma de avaliar diferente, uma forma qualitativa envolvendo, como uma professora nossa falava, tipo “não é onde todos chegaram, com uma mesma linha para todos”, mas é onde você começou e onde você chegou? Se você fazer essa relação entre vários contextos, porque vocês tiveram um contato maior com os alunos, vocês viram que, a dificuldade de cada um, de que cada um teve que passar pra chegar até aqui e eu acho que essa é a fórmula”. A proposta inicial das TICs se avolumou de tal forma que cada aluno construiu a “sua identidade” em relação ao que foi aprendido/vivenciado.

O aluno 24 apropriou-se dessa nova identidade, “forjada” da necessidade dos projetos acontecerem: “Me ajudou muito os projetos, a falar em público, no meio das pessoas que eu não conheço, pô eu sou mais fechada, melhorou o meu comportamento com as outras pessoas e, assim, conversar com outras pessoas”. O “ser tecnológico”, da “sociedade digital” tornou-se autônomo, “ser social”.

O conteúdo, mesmo sendo, neste momento, relegado ao um segundo plano, não é esquecido. Já que existem objetivos previstos por alguns professores, então, naturalmente, o conteúdo irá ser apreendido pelos alunos. O aluno 15 enxerga essa mudança e o conteúdo estudado: “Sim, a gente tá aprofundando no conteúdo, aprofundar no conteúdo. O projeto que nós estamos fazendo de “Luz e sombra” você tá dando pra gente Modernismo, entendeu? Aprofundamento mesmo”.

Os alunos passaram a reconhecer, após e durante o ensino médio, no CEMNB 01, que existe o prolongamento desse tipo de ensino no ensino superior, como o aluno 7 exemplifica: “As tecnologias no meu ensino médio são bem similares ao do ensino superior lá. Você passava os filmes, os textos e é bem iguais os de lá”.

E se o ensino superior é o prolongamento natural do ensino médio, alguns alunos pontuaram que, ao se sair do “quadro e giz”, uma nova visão sobre a vida acadêmica foi proporcionada e percorreram, nessa categoria, sobre o novo tipo de avaliação que deve ser feita durante o processo de ensino-aprendizagem, com o uso das TICs, e que existem outros meios de se enxergar a educação, senão somente pelo meio digital. Outras experiências também apareceram desse

contato. Os alunos 3 e 28 forneceram seu depoimento: “Me tornou mais curioso ao tornarem as matérias interessantes com vídeos, fotos ou textos usados como exemplos”. / “Ajuda a tornar a comunicação mais fácil, e é muito bom estudar num lugar que te dá abertura para opinar”.

Também é necessário fomentar novas formas de se aplicar as TICs. Alguns recursos estão disponíveis na escola, outros devem ser aprimorados, reinventados. O aluno 11 enxergou, pela sua experiência no ensino médio, uma possibilidade de se aprimorar os recursos do CEMNB 01 e aplicar os recursos na relação professor x aluno: “A escola tinha que usar o seus recursos. Lógico que você pode levar aquilo ali pra dentro da sala! Minha escola tem televisão em todas as salas, qual escola tem isso? Alguns recursos que a gente, principalmente, já tem na própria escola. Há! Ótimo mas por que a gente não faz, acho que é uma coisa a ser levada pra frente. A gincana não é para arrecadar dinheiro? Por que a gente não pega esse dinheiro e usa em relação ao professor, ao aluno?”

Categoria 10 – Na visão do aluno, o que deve ser mudado na utilização de recursos audiovisuais, na implantação de projetos, no CEMNB 01.

Na categoria 10, procurou-se entender o que deve ser modificado no ensino, por meio do uso de recursos audiovisuais, no CEMNB 01. Segundo Lévy (1999, p. 157), para que qualquer reflexão sobre o futuro de um sistema educacional, pautado na formação da cibercultura, seja feita, deve-se levar em conta os processos de mutação contemporânea em relação ao saber. Essa mutação emergente surge dos discursos amadurecidos após a experiência com projetos e com os recursos audiovisuais. O aluno 25 fala da capacitação dos professores: “Eu acho que deve-se aumentar o uso deste tipo de recurso mas também é preciso treinar o professor para utilizá-lo da melhor forma fazendo com que os recursos audiovisuais não se tornem uma barreira nas aulas mas sim em uma ponte”.

E, dessa “vivência” no ensino médio, o aluno passará a enxergar as relações com os seus pares, direcionando o que se deve vivenciar nas novas experiências com as TICs. O aluno 7 aponta para esse tipo de mudança: “Acho que deve mudar assim tipo a consciência do aluno, com relação ao uso da tecnologia, assim se você chegar no ensino médio e colocar *wi-fi* dentro das salas, eu acho que

eles vão ser um caos total. Eu acho que a última coisa que ia ser usado seria para o aprendizado. Eu acho que deveria ser usada a tecnologia, deveria ser usada para o próprio conhecimento. Acho que alguém ia ficar em rede social e tal. E com *wi-fi* dentro de sala, se você cita qualquer obra com a tecnologia, mesmo você busca na hora, e eu acho que tem que mudar a consciência do aluno, do nosso sistema, acho que a mudança vem de todos mesmo”.

Os alunos apontaram para a preparação primeira do educador e do se querer usar os métodos audiovisuais em sala. É o professor o responsável pela formação dos alunos, no entanto, para que essa formação aconteça de forma eficaz, segundo os alunos, as “várias vozes” têm de ser escutadas. Paulo Freire (2005, p. 91) diz que não é possível realizar o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem. É preciso que todos reconquistem o direito a “palavra”, “pronunciando-a”, assim, o mundo é transformado. Os alunos ressignificarão os alunos. Suas experiências no ensino superior voltarão para ressignificar a proposta de novas tecnologias no ensino médio, desde que eles tenham experimentado experiências motivadoras nesta modalidade de ensino. O aluno 4 aponta, a partir da sua nova experiência, no ensino superior, e do reconhecimento de cada partícipe do processo de ensino-aprendizagem do ensino médio: “Outra coisa que tipo, é o aluno, o aluno, o aluno, né? Eu tenho uma matéria agora que a gente estuda o desenvolvimento de cada pessoa é tipo, assim, se eu estou em desenvolvimento eu sou influenciável, então, não é o aluno é o professor. Primeiro porque o cara tá desenvolvido, é o senhor que tem puxar! Então, assim, não é, às vezes eu tenho boa vontade, mas aluno é reprimido, não pode ser só dentro de sala, mas em casa, você não pode olhar o aluno como um pontinho só na escola!”.

O mesmo aluno 4 continua sua análise demonstrando as “várias vozes” presentes no processo de ensino-aprendizagem, no ensino médio, e qual deve se qualificar para que essas “vozes” não se percam: “Não, ele (o aluno) não é igual, ele tem, eu carrego várias vozes né? Então, assim, eu tenho a voz da minha mãe, falando comigo, eu tenho a voz dele ali, eu tenho a voz do meu colega, então, assim, não é só o professor, não é só eu que tenho que ter boa vontade, eu estou em desenvolvimento. Então, assim, aí vem a função do professor, se eu não estou

mais em desenvolvimento eu vou desenvolver alguma tal nele, eu acredito nisso! É o método do professor que faz, no aluno, o interesse.

Mas agora eu demonstro um método que o aluno não goste, eu me adapto, o aluno tá ali ele não estudou para se adaptar, eu me adapto, entendeu? Então, é o professor que tem que buscar ser multiuso cara! Não é o aluno gente!

É importante salientar que o aluno 24 também elucida qual são os “pré-requisitos” para se mudar/ensinar, por meio das TICs, no CEMNB 01: “O aluno tem que compreender, tem que ter as bases para compreender, isso que vai acontecendo com o desenvolvimento, mas é tipo minha opinião, não é sempre o aluno. Não é sempre o aluno, é a visão que muitos têm porque foram alunos. Eu mudei minha visão completamente de dentro de sala”.

O aluno 26 propõe que a “vontade educacional” também deve estar presente para se mudar: “Acho que mais professores deveriam aderir a isso né? Porque se não tiver mais isso em Biologia, no senhor, Sociologia, poxa todos poderiam fazer isso, eu acho que nesse projeto que o senhor faz tem como entrar a maioria das matérias, acho que não muito as exatas, mas pode usar por que não outras também? História por exemplo”.

Percebe-, na categoria 10, a “mutação emergente” de que trara Lévy (1999, p. 157), mutação essa advinda dos projetos e do contato com os recursos audiovisuais, no ensino médio. Claro que é uma mutação ainda “incipiente”, pois os alunos entrevistados ainda vão percorrer um longo caminho de estudos. Mas o discurso já existe, a importância da metáfora “da semente, da árvore e do agricultor”, apregoada por Freinet (1988), e utilizada na categoria 6, como ilustração, já é subtentendida nos discursos dos alunos do CEMNB 01. Estes reconhecem o trabalho com as TICs e, realmente, compactuam com esse modelo de educação e com o que deve ser mudado, segundo as suas realidades de jovens mentes. Resta saber se a escola desenvolverá a capacidade de ouvi-los.

5 CONCLUSÃO

A questão que neste tópico se levanta é se o objetivo primeiro deste trabalho, que foi o de se avaliar como o desenvolvimento de projetos, instrumentalizados por meio dos recursos audiovisuais, impactou o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do CEMNB 01.

As análises das categorias apontaram positivamente para responder o objetivo desta pesquisa. No entanto, seria demasiadamente pretensioso, achar que as respostas que partiram dos alunos não abririam as portas para outras indagações, para outros desvelamentos da realidade educacional do CEMNB 01, conforme apontadas a seguir.

Os alunos já enxergam, trabalham e vivenciam a “ferramenta audiovisual”, por isso, questionam a sua “não continuidade” na escola. E para que se dê essa continuidade, o CEMNB 01 deve despir-se da “dominação carismática”, valor aproximativo da realidade, que nada mais é que a relação de forças dissimuladas em que tanto o dominante quanto o dominado se percebem. Portanto, o carisma é sustentado pelo período de tempo que o “dominador” “receber conhecimento e for capaz de satisfazer o seguidor”. A ferramenta audiovisual, portanto, não deve ser elemento de “barganha”, ferramenta imposta e reprodutora de aulas. Os alunos pesquisados conseguem perceber essas nuances do processo de ensino-aprendizagem.

A complexidade do processo educacional, presente no CEMNB 01, foi desvelada, principalmente no que concerne ao educar: educar o aluno, o indivíduo, com seus dilemas, suas vontades e suas percepções únicas. Não basta implementar programas governamentais que melhoram qualitativamente a educação como um todo. A escola, por intermédio do seu PPP, deve pensar o aluno, o indivíduo; deve pensar como a comunidade escolar pode contribuir para esse processo “gestacional”, em que o uso das TICs seja conduzido pelo diálogo professor x aluno x direção, apesar de se saber que esse processo “gestacional” é dolorido e que levará muito tempo dos atores envolvidos. A responsabilidade de se implantar projetos por meio de recursos audiovisuais é muito grande, visa à autonomia, à educação e à participação de todos.

E, partindo da complexidade individual dos alunos do CEMNB 01, outras barreiras surgirão: como se desenvolver processos interativos a partir dos recursos audiovisuais, em que a subjetividade e o questionamento afloram. Os alunos conseguiram reproduzir, em suas palavras, as práticas não transformadoras, a “ferramenta audiovisual” apenas pela “ferramenta audiovisual”.

É relevante notar que, abrindo-se espaço para o diálogo, o processo “catártico” estaria exposto, e as “afinidades”, proporcionadas por meio da “ferramenta” audiovisual, exporiam, cada vez mais, os desejos e as recusas dos alunos. Estes deixaram bem claro, nesta pesquisa, o porquê de se afinizar mais com uma matéria e rejeitar outra. Esse “mal-estar”, engendrado pelos projetos que partiram dos recursos audiovisuais, no CEMNB 01, não foi bem aceito por aqueles e, quer por desconhecimento, quer por recusa pura e simples, não se alinharam com a comunidade escolar.

Os alunos do CEMNB 01 conseguiram demonstrar, por meio do grupo focal, que enxergam essa realidade. Que as aulas ministradas com recursos audiovisuais despertaram mais interesse quando focalizadas não no que se deve apreender, mas no que se pode descobrir. O apreender viria como consequência, pois outros que não participaram diretamente dos projetos acabaram participando por curiosidade, por vontade de ter experimentado tais recursos.

A questão a ser debatida após este trabalho não seria mais se os recursos audiovisuais instrumentalizadores de projetos no CEMNB 01 impactaram o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mas como esse “impactar” poderá fomentar novos projetos com tecnologias apresentadas pelos alunos. E de que forma esses projetos impactaram os que não participaram da pesquisa, por estarem estudando em outro bloco da “semestralidade” com outros professores que não participaram dos projetos.

Apontados os “desvelamentos” reiterados nos grupos focais pelos alunos e ex-alunos do CEMNB 01, as respostas “positivas” dadas por eles apontaram que os recursos audiovisuais auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, nesse microcosmo de entrevistados, como facilitador, elemento lúdico e subjetivo. Os alunos, nos grupos focais, nortearam essa análise. Segundo Martins e Lima (2001), apropriar-se da leitura desses meios é a forma de conquistar a autonomia de “ler o mundo” sem os olhos de outrem.

Além disso, segundo Thompson (1998) e como apontaram as respostas dos alunos, a experiência quer seja no mundo real ou virtual, não é um meio de aprendizagem perfeito, mas é indispensável, pois compreende as respostas mentais e emocionais, seja individual ou social, também se relaciona a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitos correlatos do mesmo acontecimento.

Orientada dessa forma, a utilização de recursos audiovisuais no CEMNB 01 tenderá a uma nova pedagogia que se comunique com os anseios sociais e que tenha nos meios de comunicação a “ponte” para o conhecimento e a criticidade. O foco relacional dessa pedagogia deve colocar o aluno em destaque, é ele o fim de todo processo educativo e desse novo processo de “autoconhecimento”.

Esta verdadeira revolução na prática pedagógica implica um conhecimento seguro da clientela: suas características socioculturais, suas necessidades e expectativas com relação àquilo que a educação pode lhe oferecer. (BELLONI, 1999).

Por isso, é imprescindível que o estudo dos meios audiovisuais dê-se no chão do CEMNB 01, na interatividade entre professor e aluno, onde o individual e o coletivo misturam-se. Segundo Belloni (2001), o professor terá de aprender a ensinar a aprender e, como figura única a transfigurar o conhecimento, cederá ao “professor coletivo”. “[...] Tudo depende da pedagogia de base que inspira e orienta estas atividades: a inovação ocorre muito mais nas metodologias e estratégias de ensino do que no uso puro e simples de aparelhos eletrônicos” (BELLONI, 1999, p. 71).

Continuar a produção linear de conhecimentos em sala de aula, “negando”, retirando ou proibindo os “multimeios audiovisuais”, contribuirá sobremaneira para a continuação inequívoca dos embates no processo de ensino-aprendizagem. Fusari (1996) acredita que não existe mais espaço para o simples “transferir de informações” por parte dos professores.

Em outras palavras, encontra-se bastante enraizada no ideário de muitos professores a crença no poder de “transferências de informações” para os alunos com simples “presença”, ou com o simples “envio a distância” ou com o simples “auxílio” de visuais, sons, audiovisuais nas práticas das aulas. Muitos educadores (.u) pensam que uma comunicação escolar por inteiro realiza-se apenas com o envio a distância, para alunos nas aulas, de informações, por exemplo, através de vídeos, televisão, computadores. (FUSARI, 1996).

Também é importante destacar a subjetividade que revela-se nesse tipo de processo não linear, que considera o avanço tecnológico além da ferramenta pura e simples. Pierre Lévy (1996) evidencia que se está por experimentar uma

transformação radical da inteligência. Os “multimeios audiovisuais” assustam, pois a humanidade, segundo o autor, passou da oralidade para a escrita linear e transcendeu para a hipertextualidade. E, nessa dimensão, a educação não pode ser linear, ela deve assumir a dimensão coletiva.

Amaral vem ao encontro às ideias de Pierre Lévy e aprofunda como os multimeios devem ser empregados em sala de aula. Refere-se, o autor, aos diferentes termos que são empregados a esses materiais:

como materiais audiovisuais, meios audiovisuais, materiais não impressos, materiais não gráficos, materiais não bibliográficos, mídias, médias e multimeios. A terminologia não é padronizada também na língua inglesa, que emprega indistintamente audiovisual, non-printmaterials, non-book materials, multimédia e médium. (AMARAL, 1987, p. 45-46).

Para que esse “desenvolvimento de consciência” seja efetivo dentro do CEMNB 01, atingindo todos os segmentos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, por meio do uso das TICs, é importante que todos os partícipes apropriem-se das várias linguagens midiáticas e não condicionem o seu uso simplesmente como “ferramenta de pesquisa”. Se o processo educacional deve apontar, segundo a LDB, para a “autonomia” do aluno e do professor, é preciso, quando do uso desses “processos midiáticos”, que estes sejam compartilhados, esmiuçados e debatidos. Não é um processo fácil de conseguir. Também torna-se “ponte” quando colocado à prova.

Por isso, a relevância desta pesquisa: fazer com que o aluno, que está terminando ou já terminou o ensino médio no CEMNB 01, relate o impacto do uso dos recursos audiovisuais – as TCIs –, rumo à sua autonomia e ao “desvelar do conhecimento”. Este estudo também propiciou outros “nortes” para o trabalho pedagógico, pois os educadores também devem ser “avaliados”. Se coube a eles a arte de professorar, do latim *professus*, “aquele que declarou em público”, do verbo *profitare*, “declarar publicamente, afirmar perante todos”, formado por *pro-*, “à frente” mais *fateri*, “reconhecer, confessar”, deve-se declarar os êxitos e estar à frente para reconhecer os fracassos. Somente assim pode-se professorar o “meio”, seja qual for a técnica, rumo à autonomia.

Assim, os alunos e os professores do CEMNB 01 poderão passar de uma visão minimalista de consumidores de recursos audiovisuais para, quem o sabe, como aconteceu nesta pesquisa, de produtores, reescrevendo, analisando e criticando textos preestabelecidos pelos recursos midiáticos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Org.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997.

ABUD, K. M. The construction of a didactic of history: some ideas about the utilization of movie on teaching. *História*. São Paulo, v. 22, n. 1, p. 183-193, 2003.

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1994.

AMARAL, S. A. Os multimeios, a biblioteca e o bibliotecário. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, v. 15, n. 1, p. 45-68, jan./jun. 1987.

BARBOUR, Rosaline. *Grupos focais*. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELLONI, Maria. L. *Educação a Distância*. Campinas: Associados, 1999.

_____. *O que é mídia e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Ensino médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

BURKE, P. *A fabricação do rei: a construção da imagem pública de Luís XIV*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

CHIESA, A. M.; CIAMPONE, M. H. T.. Princípios gerais para a abordagem de variáveis qualitativas e o emprego da metodologia de grupos focais. In: *A classificação internacional das práticas de enfermagem em saúde coletiva*. Brasília, ABEn, 1999, p. 306-324.

CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro, 2010.

DAMÁSIO, A. R. *E o cérebro criou o homem*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

_____. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação um tesouro a descobrir*. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez. Brasília: MEC, UNESCO, 2001.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Projeto Político Pedagógico (PPP)*. Brasília: SE, 2015.

ELIOT, L. *Cérebro azul ou rosa: o impacto das diferenças de gênero na educação*. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IV*. Michel Foucault. Estratégia, poder-saber (Poder e saber; p. 223-240). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Editora Claraluz, 3. ed., 2007.

FOUCAULT, Michel. Michel. *Histoire de la sexualité 1 (la volonté de savoir)*. Paris: Gallimard, 1976.

FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. Tradução J. Batista. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 12. ed. São Paulo, Cortez, 1986. p.113;

_____. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. A dinâmica da transferência. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, 1980, vol. 12, p. 131-143. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1912.).

_____. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro, Editora Imago, 1997.

FUSARI, Maria F. Rezende e. TV, recepção e comunicação na formação inicial de professores em cursos de pedagogia. *VIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Florianópolis, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber livro, 2005.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. C. *Didática: procedimentos e recursos de ensino*. Campinas: Alínea, 2008. 87 p.

_____. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./Abr. 1995.

GOMES, S. R. O grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. *Caderno de pós-graduação*, v. 4, 2005, p. 39-45.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 12, n. 24, 2002.

GOUVEIA NETO, Hermano. *Anísio Teixeira: educador singular*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1973.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GREEN, B.; BIGUN, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 208-243.

GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GUYTON, Arthur C. *Neurociência básica: anatomia e fisiologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.

HOBSBAWN, E. *Industry and empire: the pelican economic history of Britain*, volume 3, From 1750 to the present day. Harmondsworth: Pelican, 1969.

JACQUINOT, G. *La escuela frente a las pantallas*. Buenos Aires: Aique, 1996.

JAMESON, F. *As marcas do visível*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, 2003.

_____. *Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: Rio de Janeiro: o futuro do pensamento na era da informática*. Editora 34, 1994.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 1999.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LICKLIDER, J. Man-Computer Symbiosis. In: R. Packer; K. Jordan (Ed.). *Multimedia: from Wagner to virtual reality*, London: Norton & Company, 2001, p. 55-63.

LÜCK, Heloísa. A dimensão participativa da gestão escolar. *Gestão em Rede*, Brasília, n. 9, p. 13-17, ago. 1998.

_____. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Vol. II, Série Cadernos de Gestão. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

LÜCK, Heloísa; SCHNECKENBERG, Marisa; DURLI, Zenilde. *A implantação e implementação de políticas educacionais: o caso do Proem*. Curitiba: PUC-PR, 1999.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, mostragens e técnicas de pesquisa, elaboração análise e interpretação de dados*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1985.

MARQUES, M. O. *A escola no computador: Linguagens rearticuladas, educação outra*. Ijuí: Unijui, 1999.

MARTINS, Josemar da Silva; LIMA, Aurilene Rodrigues. *Educação com o pé no chão do sertão*. Proposta Político Pedagógica para as escolas Municipais de Curaçá. Curaçá. Bahia: Curaçá: IRPAA/PMC/UNICEF/Fundação Abrinq, 2001.

MAUAD, A. M. Fotografia e história: possibilidades de análise. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez; 2004. p. 136.

McLUHAN, M. *A galáxia de Gutemberg*. Tradução Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo: EDUSP Companhia Editora Nacional (Coleção Cultura, Sociedade, Educação, Direção: Anísio Teixeira), 1972.

_____. *Understanding media: the extensions of man*. London; New York: Routledge, 1994.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MONTESSORI, Maria. *A criança*. Tradução Luiz Horácio da Mata. São Paulo: Nórdica, [1969].

MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007.

_____. As múltiplas formas de aprender. *Revista Atividades & Experiências*. Julho, 2005.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Mudar a forma de aprender e ensinar com a internet. In: BRASIL. *Salto para o futuro: TV e informática na educação*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. p. 81-90.

MORAN, J. M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 177-187.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico resumido*. Instituto Nacional do Livro. MEC, 1966.

NIAS, Jennifer. Changing times, changing identities: grieving for a lost self. In: *Educational Research and Evaluation* [ed. R. Burgess]. Lewes: The Falmer Press, 1991.

NOVAES, Silvia Caiuby. *Jogo de espelhos*. São Paulo: EDUSP, 1993.

NÓVOA, Antonio (Org.). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: UNIVERSIDADE DE AVEIRO. *Formação contínua de professores realidades e perspectivas*. Aveiro: PO, 1991.

OLIVEIRA, H. J. C. *Os meios audiovisuais na escola portuguesa*. Universidade do Minho, Instituto de Ciências da Educação, Braga, 1996, p. 122-127.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAMOS, Fernão Pessoa. *Mas afinal...* O que é mesmo documentário? São Paulo: Editora Senac, 2008.

ROCHA, Marcelo Oliveira. *Direito do trabalho e internet*. São Paulo: LEUD, 2004. 344 p.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a história a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, S. L. (Org.). *Repensando o ensino de história*. São Paulo, Cortez, 1996, p. 58.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. *Projetos de estágio e de pesquisa em administração*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Santa M. Pires dos; CRUZ, Dulce R. Mesquita da. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, Santa M. Pires dos. *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 11-17.

SCHMIDT, João P. O comunitário em tempos de público não estatal. *Revista Avaliação*, Unicamp, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.) *Didática e interdisciplinaridade*. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

SILVA, M. B. *Multimeios: materiais*. 2009. (Apostila/Apresentação).

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. Educomunicação: um campo de mediações. *Revista Comunicação e Educação*. ECA, USP, n. 19, p. 12, 2000.

SULTAN, J. Faire l'image; une activité de connaissance. Elements pour un cadre théorique. In: SULTAN, J.; POIRIER, B. *Faire/Voir et savoir*. Connaissance de l'image, image et connaissance. Images technologiques en arts plastiques et en histoire. Paris, France: Institut National de Recherche Pédagogique, 1992.

TEIXEIRA, Anísio S. *Cultura e tecnologia*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

TEIXEIRA, Anísio S. *Educação para a democracia*. Introdução à administração educacional. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007 (Col. Anísio Teixeira; v. 4).

THOMPSON, John. *Ideologia e cultura moderna*: uma teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introduzindo a pesquisa em ciências sociais*: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal*: pesquisa, didática e ação docente. Champagnat, 2004. p. 13-30.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. Tradução José C. Neto e outro. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEBER, M. *Economia e sociedade*: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004. v. 2.

WESTPHALL, M. F.; BÓGUS, C. M.; FARIA, M. M. Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. *Bol. Oficina Sanitária Panamericama*, v. 120, n. 6, 1996, p. 472-482.

WOHLGEMUTH, Julio. *Vídeo educativo*: uma pedagogia audiovisual. Brasília: Senac, 2005.

Links de acesso

BRASIL. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 10 maio 2010.

_____. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 16 set. 2015.

_____. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 16 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2015.

COLÉGIO MASTER CUIABÁ. *Recursos tecnológicos Master*, 2014. Disponível em: <http://www.colegiomaster.com.br/pagina.php?cod=287&sessao_cod=1&categoria_cod=3#.VIHwa3arQdU>. Acesso em: 22 nov. 2015.

JORDÃO, T. C. Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital, 2009. In: BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012178>>. Acesso em: 4 set. 2015.

LUTZENBERGER, J. A. *Ciência e tecnologia – onde está a mentira?* Disponível em: <<http://www.fgaia.org.br/texts/t-cietec.html>>. Acesso em: 7 set. 2015.

MORAIS, Regina Aparecida de. *Tecnologia, mudanças de paradigmas e educação no Brasil*. Disponível em: <<http://www.edumat.com.br/wp-content/uploads/2009/01/tecnologia-mudancas-de-paradigmas-e-educacao-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2015.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, setembro-outubro, 1995. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/novtec.pdf>. Acesso em: 6 out. 2014.

PENSADOR. *Autores*. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/NjE1ODEz/>>. Acesso em: 10 set. 2015.

REYNA, C. P. Vídeo e pesquisa antropológica: encontros e desencontros. *Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação*. 1997. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/> Acesso em: 21 out. 2015.

WIKIPÉDIA. A enciclopédia livre. *Edgar Dale*. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Edgar_Dale>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. *Espaço livre*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Espa%C3%A7o_p%C3%ABlico>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. *Inteligência emocional*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Intelig%C3%A2ncia_emocional>. Acesso em: 15 out. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de pesquisa para os 3 grupos focais

Primeiro momento

Identificação do professor/mediador

Segundo momento

Relato da importância desta pesquisa para que possa visualizar a relação CEMNB 01 na utilização dos recursos audiovisuais na implantação de projetos.

Terceiro momento

Desenvolvimento pesquisa/entrevista em si.

1. De que forma os recursos audiovisuais utilizados, nas aulas, contribuíram para sua formação acadêmica?
2. Quando há utilização de recursos audiovisuais em sala, você acha que os assuntos por eles abordados mantêm uma inter-relação com a matéria? Quais mudanças significativas você citaria?
3. A utilização dos recursos audiovisuais na construção dos projetos como “Navio negreiro”, “Feira da Consciência Negra” e “Feira de Ciências” foi efetiva, funcionou como ampliação dos horizontes do conteúdo de sala?
4. Em quais aulas/encontros a utilização dos recursos audiovisuais despertou maior interesse? De que forma esses recursos foram utilizados na construção de projetos?
5. De que forma os recursos audiovisuais utilizados, nos projetos desenvolvidos, contribuíram/melhoraram sua formação acadêmica?
6. Em sua opinião, como o uso de tecnologias em projetos impactou sua visão de mundo?
7. Em sua opinião, como o uso de tecnologias em projetos impactou os seus relacionamentos escolares: aluno x professor, aluno x direção, aluno x aluno?
8. Em sua opinião, como o uso de tecnologias em projetos impactou seu comportamento em grupo?
9. Em sua opinião, como o uso de tecnologias em projetos impactou mudanças na sua vida acadêmica?
10. Em sua opinião, o que deve ser mudado na utilização de recursos audiovisuais na implantação de projetos no CEMNB 01?

APÊNDICE B – Transcrição dos grupos focais

Categoria 1 – De que forma os recursos audiovisuais utilizados, nas aulas, contribuíram para sua formação acadêmica?

- Aluno 1: Eu acho que a utilização de equipamentos como o projetor e o som, entendeu? Auxiliou e facilitou o estudo de conteúdos de difícil interpretação, uma vez que a aula se tornou mais interessante.
- Aluno 2: Através dos recursos audiovisuais utilizados, as matérias foram mais fáceis de ser interpretadas né? assimiladas, e isso contribuiu para mim o entendimento delas como um todo.
- Aluno 3: Os recursos deixaram as aulas mais dinâmicas e contextualizadas por poderem apresentar fotos, vídeos e... esquemas que ficou fácil a compreensão das matérias, tipo assim nos estudos, em que estes recursos foram utilizados.
- Aluno 4: Eu acho, que tipo assim, se a matéria for muito visual, ela contribui com certeza, porque, por exemplo, no caso de Geografia, se a professora não levasse o Power Point para mostrar uma localização eu ia ficar perdida, aí por exemplo, no caso meu que é da Química, e se eu não levar sei lá, a gente vê muito isso como agora eu to estudando, to indo pra sala ver como é que é a gente vê muito isso a necessidade do visual. O aluno te vê o negócio para poder entender, tanto que a gente está com uma nova concepção, de primeiro a gente partia da prática para a teoria, porque a gente vê a prática e a teoria muito distante, então, assim, eu parto da prática, porque eu vejo, porque eu entendo ao ver e disso eu vou trazendo as teorias.
- Aluno 5: Deixou o conteúdo fluir mais rápido, porque, por exemplo, você quer mostrar um problema pra gente de tal vanguarda, aí a gente ia ter que ir no livro procurar unidade, de tal poema procurar o autor, você não, você já faz rapidinho no *slide* deixa a aula mais dinâmica, também menos cansativa.
- Aluno 6: Eu ia falar a mesma coisa que ela que fica mais fácil para visualizar, fica mais inteligível, no caso.
- Aluno 7: Tipo a questão é mais um recurso lá pra ser usado porque não, no próprio ensino superior mesmo a gente só tem aula mesmo usando *odatashow*. É o que é a ferramenta mesmo.

- Aluno 8: A gente antes do terceiro ano tinha mais filme no auditório, não tinha na sala na própria aula, entendeu? Acho que contribuiu sim.

Categoria 2 – Quando há utilização de recursos audiovisuais em sala, você acha que os assuntos por eles abordados mantêm uma inter-relação com a matéria? Quais mudanças significativas você citaria?

- Aluno 1: Sim, tipo, por exemplo, a Literatura, onde deve criar um ambiente favorável a interpretação de textos e a dissertação de opinião.
- Aluno 2: Sim, sim mantém. Os recursos audiovisuais trazem sempre algo a mais para a matéria, é... assim, como os poemas e imagens mostradas como complemento sobre as gerações do modernismo.
- Aluno 3: Sim, e essa forma de inter-relação se dá por meio de complementação das matérias. Tipo, mesmo porque além da facilitação na compreensão, eu citaria também o tempo ganho com este tipo de recurso, pois o professor já tem uma aula pronta e não precisa escrever textos ou esquemas no quadro.
- Aluno 6: No caso da Iracema, ela passou aquela, aquela, aquela, não de 64 no caso tinham imagens que deveriam ser postas, no caso para você compreender melhor, para se mostrar alguma coisa, num conteúdo visual no caso.
- Aluno 7: Você sintetiza bem o assunto, de uma forma visual, você aproveita muito mais o tempo. Você pega os próprios ganchos que você colocou no *slide*, então, ajudaria muito no tempo.
- Aluno 9: E até mesmo em *slides* é... com escritos mesmo, não necessariamente com imagens, porque assim, é você tem um livro, que é gigantesco que não dá pra você trabalhar durante o semestre inteiro, e se você arrumou um *slide*, você é tipo extrai aquilo que é mais importante e coloca de uma forma mais objetiva, pra melhor compreensão. Também dá pra gente pegar tipo os tópicos, porque quando você tem um contorno muito extenso do livro, às vezes você não entende o todo, quando você tem um filme ou um *slide* e tem tipo um tópico, tipo ah, agora tá vendo o ponto tal, o ponto tal, o ponto tal, então, você associa melhor, tipo o que você tá estudando, fica uma coisa muito grande, pra você ter que sintetizar, tipo, com os tópicos, você pega tipo de uma maneira mais rápida.

- Aluno 28: Sim. Maior concentração da turma durante a aula e contato com a poesia.

Categoria 3 – A utilização dos recursos audiovisuais na construção dos projetos como “Navio negreiro”, “Feira da Consciência Negra” e “Feira de Ciências” foi efetiva, funcionou como ampliação dos horizontes do conteúdo de sala?

- Aluno 1: Sim. Tipo graças a esses recursos pude ter tipo um melhor entendimento do que acabávamos de realizar, entrelaçando assim os assuntos aprendidos em sala.
- Aluno 2: Funcionou muito como ampliação dos horizontes do conteúdo da sala. É... os recursos audiovisuais utilizados nesses projetos estavam relacionados não só com as matérias em sala de aula, mais como algo a mais que contribuiu não só para o nosso desempenho na escola, mas nos ajudou como pessoas.
- Aluno 3: Sim, estes recursos nos incentivaram a adentrar mais nos conteúdos para que pudéssemos desenvolver bons projetos.
- Aluno 6: No caso, não seria nem o recurso que auxiliou a gente, no caso foi como foi usado esse recurso, no caso, então, no caso lembrando as aulas do Eron que era aquele filme que ele passou, é... “Em algum lugar do tempo” no caso, era bem fora da Filosofia no caso, mais foi um recurso dele na base da Filosofia dá pra compreender melhor, no caso, então, não é exatamente o recurso que a gente tá falando, mas como foi usado, como foi usado foi bastante importante, no caso, por exemplo, as músicas que você colocava durante as aulas assim, no momento de intervalo assim, que era para analisar e apaziguar a gente, no caso, isso ajudou bastante para compreender melhor a aula, então, não foi exatamente o recurso.
- Aluno 7: No próprio ensino médio a gente dá pouco valor ao contexto literário poético mesmo, acho que muita gente mesmo, eu falo por mim mesmo, eu acho que eu não dei o valor necessário, não atribui o valor adequado mesmo, ao valor, ao tamanho da peça, aquela peça “Navio negreiro” a poesia é completamente linda, aquilo lá é genial e a gente mesmo foi lá e declamou e só depois a gente percebe o quão importante aquilo foi tipo na hora a gente não sabia, não se toca o tanto que a gente soma naquilo. O estudo poético mesmo, os estudos da poesia a

análise cultural da poesia você tem que criar aquele clima, as pessoas tem que, tem todo um ambiente, é claro cara, (risos) tem que ter um clima véi. Todos com um só foco com a “aluna 9” disse.

- Aluno 8: O “Brasil com P” do Gog, que você colocou na sala, foi uma jogada assim, porque mostrou muito como é o Brasil realmente, a corrupção, a música, música e sim mostra diversos, o Brasil, porque a música é toda feita em “P”, então, eu fiquei de cara.
- Aluno 9: Foi Literatura mesmo, tipo nos *slide*, que tem com poesias, e.. e... era bem legal, porque em geral poesia a gente lê no livro de uma maneira muito atenciosa, digamos, e no *slide* ali tipo, onde tá tudo escuro e tem um foco central, tipo naquele *slide* naquela poesia tem que tá todo mundo olhando pra o mesmo lugar, tipo uma luz ali é uma, é uma conexão maior eu acho com a poesia do que cada um pegar no seu livro e lê, e aí tipo, declamar a poesia tipo como você fazia, assim em sala e a gente parar, ouvir aquilo sem tipo num momento, e algo que eu levo hoje no meu curso e é o que eu estudo. Aí eu vou pegar as mesmas coisas que eu tava falando ao invés de a gente ver a poesia como um objeto, o objeto a ser contemplado, a gente conheceu a poesia, a gente teve um primeiro contato com ela, depois da execução do projeto a gente deu vida pra poesia, nós mesmos, e aquela poesia passou do *slide* para nós, para nossa interpretação, para nossa voz, para o nosso contato mais, mais próximo.
- Aluno 10: Dentro da proposta da, da Feira Cultural, da Consciência Negra, que a peça na verdade do “Navio negreiro” funcionou até como um meio mais didático de, de passar essa informação, da Consciência Negra, da cultura através, através de poesias mesmo, que... que a gente construiu a peça, ajudou a compreender a... a... estrutura do projeto como um todo, da Feira Cultural como um todo aí numa forma mais didática de...
- Aluno 11: Claro que sim, as pessoas, você não tava ali só na sala de aula, a gente conseguiu ver que nós éramos capazes de sair da sala de aula e fazer com que a gente com que os poemas que a gente aprendia ali, poderiam ser usadas em outras coisas, numa peça onde a gente poderia ter em nossa vida, passar ali as falas o que a gente leu era os poemas que a gente viu dentro de sala, sabia tudo. Além do fato de você explicar a poesia, você declamar, você, você lia aquilo ali e dizia pra gente como é que fazia e a gente colocou no projeto, a gente levou

pro projeto, você ensinou a gente a não só lê um papel e sim senti ele, senti aquilo que ele tá dizendo pra você e passar aquilo, pra vida, como professor Eron, quando a gente viu o filme “A onda” a gente levou aquilo no nosso coração, né, que dentro de sala, dentro da minha sala a gente mostrou pra ele que a gente viu, não só pra ele, pros outros professores também, a gente levou aquilo ali pra dentro de sala e, e fizemos, vocês ficavam lá assustados mas a gente fez (risos), entendeu, entendeu aquilo ali do filme. Era o filme da “Onda” e toda vez que um professor chegava a gente levantava e fazia o cumprimento (risos), a gente usou uma coisa que ele pediu pra gente ver, no audiovisual e o engraçado que todo mundo viu, se interessou, eu acho que é essa a parte importante, não só você falar olha aquilo ali e faça um resumo, não olha faça o seu trabalho, analise com seu coração e a gente vai colocar em prática, a gente vai...

- Aluno 12: Tipo assim, quando essa questão, dos projetos, dos, entendeu? Cultural, nã, nã, nã, é geralmente a gente vê esses conteúdos na sala, só que é uma coisa muito, muito vaga, e quando a gente precisa se focar na Feira Cultural essas coisas a gente tem que ir a fundo é isso, Igual ao “aluno 7” falou, a gente nem dá muita importância, aí depois quando a gente começa a estudar começa ir mais a fundo, a gente vê o quanto é importante o quanto, então, os assuntos que a gente tem na aula e a gente não vai a fundo e é tão importante é tão legal. Grandiosa.
- Aluno 28: O projeto “Navio negreiro” me ajudou a me libertar de um bloqueio (fobia social). As feiras fazem com que os alunos trabalhem em grupo, busquem as informações por conta própria, ajuda, então, na independência e organização.

Categoria 4 – Em quais aulas/encontros a utilização dos recursos audiovisuais despertou maior interesse? De que forma estes recursos foram utilizados na construção de projetos?

- Aluno 2: Nas aulas de Português; com a ampliação dos conteúdos com imagens, é... poemas, textos; que nós construímos, o projeto como do “Navio negreiro” em que foi usado só textos e poemas relacionados as matérias do ensino médio. Mas também os recursos audiovisuais utilizados nas aulas de Filosofia e Sociologia

também ajudaram na construção dos projetos, com filmes e documentários relacionados a matéria.

- Aluno 3: Nas aulas de Biologia, tipo com desenhos de células, árvores, e animais, e em aulas de Educação Física, com tipo desenhos de músculos e vídeos de fundamentos esportivos, foram onde mais interesse me foi despertado. Na aprofundação nos assuntos dos projetos foram onde vi estes recursos sendo mais utilizados.
- Aluno 7 : Nas aulas de Literatura, hoje tudo que eu estudo, meus estudos se baseiam basicamente no estudo da Literatura.
- Aluno 13: Não nas aulas em que a professora ia mostrar as partes do corpo, trabalhava e aí ela botou o *slide*.

Categoria 5 – De que forma os recursos audiovisuais utilizados, nos projetos desenvolvidos, contribuíram/melhoraram sua formação acadêmica?

- Aluno 1: Eu acho que me auxiliou tipo, me preparou para o que me aguardava na jornada universitária e profissional, nós utilizamos hoje de tecnologias de *slides*, para a explicação de algum certo assunto tratado.
- Aluno 2: Eu acho legal dos recursos audiovisuais utilizados nos projetos é que contribuíram para a minha formação acadêmica, na verdade esses sempre enriqueceram as matérias e, além disso contribuiu para o meu entendimento de mundo.
- Aluno 5: Também na nossa formação ele fez a gente refletir, vários aspectos mesmo, como ele (“aluno 8”) mesmo falou “Brasil com P”, uma crítica ao tratamento com os negros também, e eu acho que os recursos audiovisuais ajudaram no caso mesmo, para o desenvolvimento do núcleo do projeto.
- Aluno 6: É porque você fala desse audiovisual sei lá no âmbito tecnológico, não vejo nesse âmbito não. É por que o negócio que você tá falando, é porque a influência dos projetos não, não, na tecnologia nos trouxe uns (inteligível) nos possibilitou isso, sacou, foi o projeto mermo, foi a mobilização de todo mundo pra fazer aquela peça, o povo todo no caso, não foi, pô, a não, sim o próprio trabalho em equipe que você propôs, foi importante, sacou? Então, não foi uma questão tecnológica que influenciou a gente hoje saca? Foi a própria mobilização, então,

não é uma só questão do audiovisual, isso também foi importante, mais não foi o essencial pra mim. Influenciou nessa própria organização da equipe, sacou? Foi muito bom sacou? Mais...

- Aluno 7: Acho que não: Olha só o que, o que o... A alma da peça ali é as pessoas declamando mesmo eu acho.
- Aluno 28: Me ajudaram a memorizar conceitos e visualizar o uso deles, sem contar as imagens que nos ajudam no entendimento nas aulas Literatura e Redação.

Categoria 6 – Em sua opinião, como o uso de tecnologias em projetos, nas aulas impactou sua visão de mundo?

- Aluno 2: Essas tecnologias, assim, utilizadas com filmes, documentários, poemas, textos relacionados à matéria e a grandes pensadores do mundo mudaram minha visão de mundo.
- Aluno 3: Não acho que uso de tecnologias tenha impactado de alguma forma em minha visão de mundo.
- Aluno 4 : Mas isso eu atribuo a formação do próprio professor, porque, como a gente vê o professor, hoje eu pego muita matéria da “Educação” eu tenho contato com isso, por isso fica difícil eu falar porque eu vejo, hoje eu tô do outro lado, hoje eu entro numa sala de aula, peço pro povo cala a boca, entendeu? Aí é muito estranho pra mim, a minha, a pergunta dele, eu só tô vendo assim, ah, visual, não vou usar isso não! Dentro de sala não! Entendeu? Porque eu já vou, na minha opinião isso não funciona muito bem, entendeu? Pra mim na minha, na minha concepção isso não dá certo, porque eu não acho que, eu não gosto de aulas é, com *datashow*, porque eu acho que fica meio preguiçoso, apaga a luz me dá sono, eu tenho uma carga de estudo muito alta, eu não gosto gente, não gosto, agora por exemplo, se o prof, há uma exceção, se o professor me mostrar um vídeo de um experimento, que ele realizou eu opa! Acordo! Agora, porque me interessa, vai eu dentro de uma sala trinta alunos vê o que interessa a cada um! Não vou conseguir... Então, o que acontece na minha opinião, eu estudo fazendo resumo, então, pra mim o aluno tem que escrever, é a minha concepção, o aluno escrevendo ele... porque muitas as vezes a gente olha que o aluno, a gente

escreve no quadro e o aluno copia errado, ou seja ele copia pensando em outra coisa, ele copia da maneira dele, então, pra mim o exercício de copiar pro aluno é muito importante, entendeu?

- Aluno 5: Por exemplo, você falou, ah, a gente vai fazer um navio, tipo, essa peça não vai sair, aí depois que foi indo, você foi colocando novos elementos, colocando recursos a gente foi ensaiando a gente viu quanto foi importante o projeto, nisso os recursos ajudaram muito. A aluna “F” era tímida ao extremo e ela chegou lá na peça, ela arrasou, a menina não falava, e aí eu acho que a visão de mundo dela mudou, aquela visão, eu tenho certeza que quando fez a peça mudou.
- Aluno 7: Eu particularmente discordo, saca? Por que assim, acho que o, o ânimo mesmo do aprender não, não vem do mérito, acho que vem mais do aluno. Eu acho que é, sinceramente, eu acho que é. Independente do mérito do professor. Eu acho que parte bem mais do aluno do que do método. Eu tenho vários professores, eu já peguei várias matérias e são vários os métodos, cada professor utiliza um método, eu acho que é devido ao aluno ser diferente.
- Aluno 8: Ou *slides* ou escrevendo no quadro não importa, você vai escrever do jeito que você quiser, ou resumo ou não, mas tudo ajuda na visão de mundo.
- Aluno 9: Eu acho que não por que torna, mais interessante, você, já é de praxe, você chega na sala tem coisas escritas no quadro você vai copiar no seu caderno e você nunca mais vai olhar aquilo, vai pro lixo um dia, nem pra estudar pra prova (risos). Olha, só tipo assim, mais o que acontece do Eron, por exemplo, são esquemas, a questão do tópico, a, o quadro do Eron é tipo, é tipo um *slide*, ele copia tópicos ali, só lembrando, agora você chegar, copiar no caderno, um texto gigante... (risos). Impactou sim, se os projetos são uma realidade, é o que todo mundo quis dizer aqui com a matéria ou o método, é importante, sinal de que, acho que impactou, todo mundo viu que pode aprender de uma maneira diferente, é... as pessoas na escola, as vezes você nem se importa, porque não tem conexão com a matéria, mas nas aulas interessantes todo mundo tava interessado em *participar*, daí outras salas que via o que o professor desenvolvia queria participar, por que tem essa crença que na escola pública você faz o que você é obrigado, você faz o que você é pra passar pra ter a nota, mas mudou o próprio interesse ali com os projetos...

- Aluno 11: Acho que nossa visão de mundo melhorou em relação a outras coisas, assim, como você virar pra gente e falar que você vai construir um navio em cima de um palco numa escola. [...]. Fala esse homem é doido, é louco, como ele vai fazer conseguir fazer isso? E você conseguiu mesmo, mais eu fui lá entendeu? Eu acho que eu acreditei num sonho de vocês, se eles tão falando que eles conseguem eu acho que a gente também consegue. Acha que esse aí é o ponto, você juntar as duas coisas, não você pegar e fazer pra sempre uma aula *nodatashow*, tem que ter um diferencial, quando ele fica chato você, você vê aquilo ali todo o dia, todo o dia é diferente um dia você chegar, não a gente vai assistir um filme sobre um assunto, depois a gente vai fazer um debate, depois a gente vai fazer um vídeo, depois a gente vai escrever isso, depois, acho que é mais a interação aluno x professor, do que o aluno x audiovisual.
- Aluno 12: O que chama a atenção do aluno eu acho que é o *diferente*, todo muito, muita gente gostava do Eron porque, se chama atenção do aluno, em alguns professores mudaram nossa experiência.
- Aluno 14: Não impactou completamente, mas com certeza acrescentou conhecimento nas áreas de Literatura, Filosofia, Artes, Sociologia, História, Biologia e Geografia. Pude ver o que acontece em mim no mundo ao meu redor, em outros continentes e países.
- Aluno 15: Na forma de conhecimento, né? Você tá, só lê ali, mas você não tem... como vai ser? Se não conhece muito, as coisas, aí depois que você vai abrangendo, você coloca música, você até mesmo, lê um pouco mais sobre o conteúdo, para você falar melhor, aí você vai conhecendo mais, vai entendendo mais e vai abrangendo mais, então, aí fala do Brasil, aí fala dos negros, aí você tem lá assuntos abordados no tema, não é só um filme só é várias coisas. Amplia, melhora.
- Aluno 16: Depende, vai muito do aluno isso, mas eu acho que o método escrito facilita um pouco mais que o método visual.
- Aluno 17: Igual quando a gente chega na sala e tem um texto enorme, aquilo já cansa (risos) é por que você chega, você olha, aí você fala, aí tem raiva (risos) Mas o Eron é tópicos mas tem professor, que chega e tem um texto lá enorme, aí quando você termina aquele texto, aí fala, “alguém terminou? Que eu já vou passar aqui outra parte” (risos), É bem melhor você passar, assim eu prefiro

quando você é... passando o *slide*, tipo assim, o foco sabe? Você vai passar sobre as coisas mais importantes, mais tipo, disso aí você faz um resumo, mas você lê e faz um resumo você aprende muito mais. Quando começou o projeto ouvi muita gente falando “vale quatro pontos vamos fazer” (risos), não isso começou a resolver começou a mudar a cabeça, quem tava na organização, tava lá lendo o texto, entendeu? Começou a mudar a se dedicar.

- Aluno 28: Nas aulas de literatura, tínhamos a oportunidade de ter acesso as poesias e pinturas que ajudavam também a entender os acontecimentos da época, ou seja, a interdisciplinar.

Categoria 7 – Em sua opinião, como o uso de tecnologias em projetos impactou os seus relacionamentos escolares: aluno x professor, aluno x direção, aluno x aluno?

- Aluno 1: Os ensaios proporcionaram a união entre alunos e professores, assim como alunos com alunos, mas ainda há uma barreira a ser quebrada entre alunos e direção escolar.
- Aluno 2: Com o uso da tecnologia nos projetos todos tínhamos que trabalhar em conjunto, aluno e aluno, aluno e direção, aluno e professor, para dar certo e sair do jeito que queríamos. Como por exemplo quando tivemos que ensaiar o projeto do “Navio negreiro” no sábado, o trabalho em conjunto com todos foi primordial para que desse certo.
- Aluno 6: Este uso me aproximou de professores e de outros alunos, mais minha relação com a direção não mudou porque a direção não se envolveu de forma impactante.
- Aluno 17: Mudou com os professores sim, mas com a direção não tanto porque ela não participou tanto, agora com os professores, a gente aumentou o grau de intimidade, também porque não era só a relação de professor com aluno, começou de amizade também, não só de professor, mas de alunos também deixando a relação mais íntima e podendo contar mais um com o outro.
- Aluno 19: A direção só atrapalha não ajuda em nada.
- Aluno 20: Direção, direção, tudo que a gente ia fazer à tarde a gente tinha que ficar lá insistindo, pegando no pé deles até que eles, enchendo o saco deles até eles falar “tá bom, vai” entendeu, assim na Católica é uma coisa que eu gosto

muito de lá eu posso passar o dia lá, vão pessoas de fora, pode passar o dia todo estudando, os projetos abriram as portas no CEMNB 01, mas depois de muito tarde.

- Aluno 28: A meu ver ajuda na aproximação entre as gerações. Já que os adolescentes estão sempre ligados às novas tecnologias. O impacto maior é perceber que existe uma tentativa de aproximação.

Categoria 8 – Em sua opinião, como o uso de tecnologias em projetos impactou seu comportamento em grupo?

- Aluno 1: Assuntos propostos em aulas audiovisuais no ensino médio, hoje me auxiliam no entendimento e esclarecimento alguns dos assuntos tratados em aula no ensino superior.
- Aluno 2: Comportamento em grupo? Não impactou.
- Aluno 3: Não impactou.
- Aluno 4: Melhorou o meu comportamento e minha capacidade de ouvir e ser ajudado em grupos. Acho que não a “J”, a “J” ficava longe de mim, ó o que acontece, as falas dos grupos continuaram, eu fiquei falando com o “L” ele ficava falando comigo todo o tempo, então, num, agora a “J”, a “J”, por exemplo, aliás, eu falei com a “D”, nunca tinha falado com ela! Por causa dos projetos, mas a “J” ficava com os meninos fazendo a peça lá em baixo, não sei se no grupo de vocês desenvolveu uma coisa melhor!
- Aluno 9: Quando da certo o projeto o aprendizado passa a ser mútuo, então, eu acho que isso causa essa maior intimidade
- Aluno 5: O uso de tecnologias em projetos mudou meu comportamento em grupo, uma vez que a turma tinha que trabalhar em grupo não só nos projetos, mas também anotando a matéria do *slide*, vendo filme. E todos esses aspectos em conjunto despertaram mais a tolerância, humildade, benevolência entre o grupo.
- Aluno 12: Sim porque eu conheci novas pessoas, pelo fato desse projeto unir as pessoas, as pessoas tretaram.
- Aluno 11: Nós não éramos uma sala, nós éramos umas pessoas envolvidas em grupo, depois do, depois da peça igual ao “R”, eu era duma, eu era duma de um pólo e ele era de outro não era “R”? Nas nossas aulas ali com *slides* a gente

conseguia juntar todas as nossas falas, todo mundo foi, vamo sai, vamo, então, eu acho que vai muito além do contato em grupo é mais a criação da relação pessoal, do dia a dia.

- Aluno 21: A direção ajudou sim, mas acho que ela tinha que abrir mais as coisas. Muitos meninos acham que a escola pode fazer o que quiser, que a escola não é deles é nossa, tem que perguntar pra fazer as coisas, se existe a direção comandando não tem porque ficar longe dos projetos.
- Aluno 22: Eu sou uma pessoa muito acostumada a fica só com meu grupo, eu conheço, eu falo mais com quem eu conheço, o resto que se dane, como nessa peça todo mundo tinha que começar a ajudar eu comecei a interagir com outras pessoas, as vezes se tá, eu tô muito nervosa aí você fala, você chega para uma pessoa que não tem intimidade e fala calma, faz isso, faz isso, faz isso, não fica pensando no público, você começa a falar com gente que não falaria, você, tipo eu e a “S”, a gente nem tretava antes, hoje a gente tá super normal eu rio com ela, entendeu, então, cabe muito a relação de amizade, entendeu? Pra mim mudou muito, porque tipo eu falo com poucas pessoas.
- Aluno 23: Eu só ia falar sim que ajudou no comportamento quanto esse negócio de disciplina, porque um tinha que entender, calar a boca para ouvir o outro falar e pode ver, no ano passado a “C” mesmo ela que organizou tudo no “Navio negreiro”, se vocês vissem no auditório se uma gota caísse no chão dava para ouvir de tão educado que o povo ficou de repente, entendeu? Acho que isso no comportamento melhorou!

Categoria 9 – Em sua opinião, como o uso de tecnologias em projetos impactou mudanças na sua vida acadêmica?

- Aluno 2: O uso de tecnologias em projetos aprimoraram as matérias da escola como um todo, contribuindo melhor para o entendimento destas.
- Aluno 3: Me tornou mais curioso ao tornarem as matérias interessantes com vídeos, fotos ou textos usados como exemplos.
- Aluno 7: As tecnologias do ensino médio são bem similares ao do ensino superior lá. Você passava os filmes, os textos e é bem iguais os de lá.

- Aluno 8 : O ensino superior é assim, o que mais ocorre no ensino superior é o uso da tecnologia, na hora da avaliação e fala que melhoramos no ensino médio.
- Aluno 15: Sim, a gente tá aprofundando no conteúdo, aprofundar no conteúdo. O projeto que nós estamos fazendo de “Luz e sombra” você tá dando pra gente Modernismo, entendeu? Aprofundamento mesmo.
- Aluno 11: A escola tinha que usar o seus recursos, lógico que você pode levar aquilo ali pra dentro da sala, minha escola tem televisão em todas as salas, qual escola tem isso? Alguns recursos que a gente, principalmente, já tem na própria escola. Há! Ótimo mas por que a gente não faz, acho que é uma coisa a ser levada pra frente. A gincana não é para arrecadar dinheiro? Por que a gente não pega esse dinheiro e usa em relação ao professor ao aluno.
- Aluno 24: Me ajudou muito os projetos, a falar em público, no meio das pessoas que eu não conheço, pô eu sou mais fechada, melhorou o meu comportamento com as outras pessoas e, assim, conversar com outras pessoas.
- Aluno 25: Eu acho que essa forma de avaliar diferente, uma forma qualitativa envolvendo, como uma professora nossa falava, tipo “não é onde todos chegaram, com uma mesma linha para todos”, mas é onde você começou e onde você chegou? Se você fazer essa relação entre vários contextos, porque vocês tiveram um contato maior com os alunos, vocês viram que, a dificuldade de cada um, de que cada um teve que passar pra chegar até aqui e eu acho que essa é a fórmula.
- Aluno 28: Ajuda a tornar a comunicação mais fácil, e é muito bom estudar num lugar que te dá abertura para opinar.

Categoria 10 – Em sua opinião, o que deve ser mudado na utilização de recursos audiovisuais na implantação de projetos no CEMNB 01?

- Aluno 3: Os recursos audiovisuais devem ser usados mais nos projetos do CEMNB 01 e adotado por todos os professores para melhorar as matérias para os estudantes e assim melhorar o entendimento de mundo destes.
- Aluno 4: Outra coisa que tipo, é o aluno, o aluno, o aluno, né? Eu tenho uma matéria agora que a gente estuda o desenvolvimento de cada pessoa é tipo, assim se eu estou em desenvolvimento eu sou influenciável, então, não é o aluno

é o professor, primeiro porque o cara tá desenvolvido é o senhor que tem puxar, então, assim, não é, as vezes eu tenho boa vontade, mas aluno é reprimido, não pode ser só dentro de sala, mas em casa, você não pode olhar o aluno como um pontinho só na escola não ele tem, é igual, ele tem, eu carrego várias vozes né? Então, assim, eu tenho a voz da minha mãe, falando comigo, eu tenho a voz dele ali, eu tenho a voz do meu colega, então, assim, não é só o professor, não é só eu que tenho que ter boa vontade, eu estou em desenvolvimento, então, assim, aí vem a função do professor, se eu não estou mais em desenvolvimento eu vou desenvolver alguma tal nele, eu acredito nisso é o método do professor que faz no aluno o interesse, mas agora eu demonstro um método que o aluno não goste, eu me adapto, o aluno tá ali ele não estudou para se adaptar, eu me adapto, entendeu? Então, é o professor que tem que buscar ser multiuso cara! Não é o aluno gente! O aluno tem que compreender, tem que ter as bases para compreender isso que vai acontecendo com o desenvolvimento, mas é tipo minha opinião, não é sempre o aluno, não é sempre o aluno é a visão que muitos tem porque foram alunos. Eu mudei minha visão completamente de dentro de sala.

- Aluno 5: Deve haver um investimento maior de tecnologias utilizadas em sala de aula. Assim como deve também os alunos terem consciência do uso correto da tecnologia.
- Aluno 7: Acho que deve mudar assim tipo a consciência do aluno, com relação ao uso da tecnologia, assim se você chegar no ensino médio e colocar *wi-fi* dentro das salas eu acho que eles vão ser um caos total. Eu acho que a última coisa que ia ser usado seria para o aprendizado. Eu acho que deveria ser usada a tecnologia deveria ser usada para o próprio conhecimento. Acho que alguém ia ficar em rede social e tal. E com *wi-fi* dentro de sala, se você cita qualquer obra com a tecnologia mesmo você busca na hora, e eu acho que tem que mudar a consciência do aluno, do nosso sistema, acho que a mudança vem de todos mesmo.
- Aluno 12: Eu acho que a questão de ter ou não o recurso não afeta, eu acho que quando o aluno e o professor quer tudo muda, eu acho que essa carência da tecnologia, a questão do laboratório de informática do CEMNB 01 eu estudei três anos e não ter, isso não me fez uma falta, porque os professores, porque quando

eu precisava, assim, de uma coisa a mais eles corriam atrás e me faziam correr atrás também, eu acho que só a tecnologia não interfere.

- Aluno 25: Eu acho que deve-se aumentar o uso deste tipo de recurso mas também é preciso treinar o professor para utilizá-lo da melhor forma fazendo com que os recursos audiovisuais não se tornem uma barreira nas aulas mas sim em uma ponte.
- Aluno 26: Acho que mais professores deveriam aderir a isso né? Porque se não tiver mais isso em Biologia, no senhor, Sociologia, poxa todos poderiam fazer isso, eu acho que nesse projeto que o senhor faz tem como entrar a maioria das matérias, acho que não muito as exatas, mas pode usar por que não outras também? História por exemplo.
- Aluno 27: Eu acho que se for usar tem que saber, não é ter *odatashow*, tem que saber usar, não adianta ter se não souber usar.
- Aluno 28: Acredito que mais professores deveriam aderir ao método e as salas de aula deveriam ser preparadas para receber o mesmo.